Grundsätze und Lehren

vorzüglicher Pädagogiker

von Locke an bis auf die gegenwärtige Zeit,

nach ihrem

Wesen und Verhältnisse,

zur Förderung

gründlicher Kenntniß der Pädagogik

für

Erzieher und Lehrer

in Kirche und Schule

dargestellt;

von

J. L. Ludwig.

Bayreuth 1853.
Verlag der Grau'schen Buchhandlung.

„Erziehung ist kein leerer Name, und wenn auch Tausende dieses Wort bloß als einen leeren Namen im Munde führen sollten. Erziehung ist und bleibt die höchste Angelegenheit der Menschheit, und werth, daß sie nicht nur da, wo von Verbesserung des Menschengeschlechts überhaupt, sondern bloß von Erhöhung des Staats- und Bürger-Wohls die Rede ist, recht stark ins Auge gefaßt werde.“

v. Denzel, Prälat.

„Der Schulmann soll den Kleinen das Brod des Lebens brechen. Muß er nun nicht vor Allem den Boden kennen, worauf die ersten Keime der Nahrung für den gesunden Menschenverstand hervorsproßen? Muß er nicht vorerst wissen, wie sie allmählich erstarken und zu Fruchtkörnern reifen, wie sie am natürlichsten verarbeitet werden, um als genießbare Kost — gut verdauet — im Innern zu Saft und Mark übergehen zu können? Dieser Boden aber ist die Natur — insbesondere die menschliche Natur in ihren verschiedenen Nüanzen. Dieses Studium, diese Kenntniß ist ihm daher die erste heilige Pflicht; denn nur so ist sein Unterricht das wahre Abbild der Natur, und er — ihr treuer Nachbildner.

Aber eben darum kann er nicht aller Theorie entbehren; denn was er einmal wissen muß, das soll er ganz und gründlich wissen. Die Theorie muß auch hier, wie überall, der Praxis zur Richtschnur, die Praxis der Theorie zum Probirstein dienen.“

G. J. Schatt, Seminarinspektor;
(in seinen pädag. Aphorismen).

Sr. Hochwürden

Herrn Kirchenrath

H. A. F. Blumröder,

K. Dekan und I. Stadtpfarrer zu Bayreuth,

Inhaber des Kgl. Bayer. Ludwigs-Ordens,

dem hochverdienten Kirchen- und Schulbeamten,

seinem Gönner und früheren Lehrer,

aus Liebe und Dankbarkeit

gewidmet

von dem

Verfasser.

Hochwürdiger,
Hochverehrtester Herr Kirchenrath!

Unter den noch lebenden Menschen auf Erden hat wohl Niemand ein größeres Recht auf meine Dankbarkeit, als Sie, hochverehrter Herr Kirchenrath!

Denn Sie sind es, welche mir in meiner Jugend zuerst das Verständniß der heiligen Schrift eröffneten, welche meinem Geiste die erste Bildung in Sprache und Geschichte ertheilten und durch Wort und That in mir das erste Streben nach einem edleren, würdigeren Leben erregten. Mit Freuden gedenke ich noch der Stunden, die ich als Knabe in Ihrem Unterrichte verlebte. Auch später, da mich das Schicksal von der Heimath entfernt hatte, bewiesen Sie mir immer warme Theilnahme in allen meinen Begegnissen; und da Sie durch den Eintritt in Ihren gegenwärtigen Wirkungskreis die Aufsicht über die Kirchen und Schulen des hiesigen Distrikts übernahmen, wurden die Gefühle der Liebe und dankbaren Verehrung gegen Sie in mir nicht nur nicht vermindert, sondern noch erhöht und verstärkt. Denn wie Ew. Hoch-

würden durch Gerechtigkeitsliebe, Billigkeit und Humanität die Herzen aller, welche Ihrer Leitung übergeben waren, gewannen, so waren Sie auch mir immer ein gerechter und gütiger Vorgesetzter, der es in allen Beziehungen gut und aufrichtig mit mir meinte und es noch jetzt also mit mir meint.

Ich fühle mich deßhalb gedrungen, Ew. Hochwürden öffentlich einen zwar kleinen, aber wohlgemeinten Beweis meiner Verehrung zu geben, indem ich wage, Ihren gefeierten Namen dieser Schrift, deren Gegenstand Sie ebenfalls einen großen Theil Ihres wohlthätigen Lebens gewidmet haben, vorzusetzen.

Mit dem Wunsche, daß der Herr Ew. Hochwürden noch recht lange zur Freude der Ihrigen und Ihrer Untergebenen, zum Wohle der Gemeinden in der Diözese, zum Heile für das Vaterland und die Menschheit am Leben erhalten wolle, verharret mit dem Gefühle bleibender Liebe und Verehrung

Bindlach bei Bayreuth, den 9. Sept. 1853.

Ew. Hochwürden
gehorsamster
Ludwig.

Vorbemerkung.

Da die Pädagogik den Erzieher mit dem Zwecke seines Berufes und den Mitteln, diesen Zweck zu erreichen, bekannt macht, so ist und bleibt sie auch derjenige Gegenstand, dem er sein vorzüglichstes Nachdenken zu widmen hat. Je fleißiger sich Lehrer und Erzieher mit ihr beschäftigen und je gründlichere Kenntniß sie in derselben erlangen, desto geschickter werden sie für ihren Beruf werden und desto Erfreulicheres in ihm wirken. Durch das Studium der Erziehungs- und Unterrichtslehre wird der Lehrer seinen Muth in seinem mühevollen Berufe erhalten, seinen Eifer beleben, seinen Beobachtungssinn schärfen und seinen ganzen Bildungsstand erhöhen. Durch dieses Studium wird auch insbesondere der Volksschullehrer vor dem Mechanismus bewahrt bleiben, wozu ihn so manche Zweige seines Berufes zu verleiten suchen. Darum ist aber auch fast in keinem Gegenstande in der neueren Zeit so viel geschehen, als in der Pädagogik, weil so viele gelehrte und scharfsinnige Männer ihre Kräfte ihr widmeten.

Die Ansichten, Grundsätze und Lehren dieser Männer kennen zu lernen, muß wohl jedem besseren Lehrer am Herzen liegen; aber woher soll er all die Schriften nehmen, worin diese ihre Lehren mitgetheilt haben? Willkommen muß dem Lehrer ein Werk sein, worin er den wesentlichen Inhalt aller jener Schriften angegeben findet. Sollte aber gegenwärtige Schrift, welche diesem Zwecke gewidmet ist, ihrer Bestimmung entsprechen, so durfte sie nicht bloß über einige Theile der Erziehungs- und Unterrichtslehre die Grundsätze bezeichneter Pädagogiker angeben, sondern sie mußte dieß bezüglich aller wesentlichen Theile derselben thun; sie durfte diese Grundsätze auch nicht in zerstreuter und abgerissener Form vor-

tragen, sondern in der Ordnung und in dem Zusammenhange, in welchem sie vom Schriftsteller selbst mitgetheilt wurden, indem nur auf diese Weise ein treues und möglichst vollständiges Bild von den treffenden Schriften erzeugt werden konnte. Die Schwierigkeit aber, welche diesem Zwecke entgegenstand, war, daß das, was von den Schriftstellern in langen, oft bogenreichen Schriften dargestellt wurde, auf wenige Seiten zusammengedrängt werden mußte, ohne daß dabei doch die wesentlichsten Gegenstände übergangen werden durften.

Da die Grundsätze der bezeichneten Pädagogen der Inhalt dessen sind, was im Erziehungs- und Schulwesen in der neuern Zeit geschehen ist, so kann gegenwärtige Schrift wohl als eine Geschichte der neueren Pädagogik betrachtet werden. Denn sie zeigt, wie man von Locke und Rousseau an die Erziehung vor Allem naturgemäßer zu gestalten suchte und bemüht war, die Gesetze der menschlichen Entwickelung aufzusuchen, alles Gekünstelte aus der Erziehung zu verbannen, den Körper abzuhärten, den Menschen zunächst als Menschen, abgesehen von den besonderen Zwecken der Kultur und des gesellschaftlichen Lebens, zu bilden, in didaktischer Hinsicht durch Aneignung gemeinnützlicher Kenntnisse (Realien), dann durch Kräftebildung (formalen Unterricht) das Heil der Jugend zu begründen, endlich aber formale und materiale Bildung als gleichzeitigen Zweck zu betrachten; wie man ferner die Erziehungslehre Anfangs mehr vom Standpunkte der Erfahrung (empirisch), dann vom Standpunkte der Vernunft (rationell) darstellte, und in jener Hinsicht mehr den Grundsatz der Glückseeligkeit, in dieser das Prinzip der Sittlichkeit, des Reinmenschlichen, des Divinen, der christlichen Vollkommenheit ꝛc. zum Grund legte und überhaupt einen Satz an die Spitze zu stellen suchte, woraus die Erziehungs- und Unterrichtslehre nach ihrem ganzen Organismus zu entwickeln gewesen war.

Aber der Hauptzweck dieser Schrift ist Lehre und Unterricht in der Pädagogik, Einführung in ihr Wesen, in die Kenntniß ihres Zweckes und der Mittel, denselben zu erreichen, zu welchem Behufe sie die Erziehungs- und Unterrichtslehre in allen ihren Theilen so vorführt, wie dieselbe von den treffenden

Pädagogikern bearbeitet ist, um so durch Wiederholung und Vergleichung eine gründliche und fertige Kenntniß der Pädagogik zu erzeugen.

Um der Schrift mehr Interesse zu gewähren, unterließ ich nicht, bei jedem Schriftsteller schöne und wichtige Stellen wörtlich mitzutheilen, weil man es oft zweckmäßig findet, über wichtige Gegenstände die Gedanken berühmter Schriftsteller mit ihren eigenen Worten anzugeben. Die gegenwärtige Schrift ist also nicht bloß eine Geschichte und Lehre der neuern Pädagogik, sondern auch eine Art Anthologie derselben. Da man in ihr mit Hülfe des Inhaltsverzeichnisses in kürzester Zeit die Ansichten der vorzüglichsten Pädagogen über alle wichtigen Momente der Erziehung kennen lernen kann, so wird sie auch deßhalb den Schulmännern, die für ihren Beruf nicht abgestorben sind, erwünscht sein*). Daß ich in diesen Mittheilungen die Erziehungslehre nicht weniger beachtete, als die Unterrichtslehre, wird man zeitgemäß finden, da die Schule immer mehr zur Erziehungsanstalt erhoben werden soll und der Unterricht auch in der That seinen edelsten Zweck verfehlt, wenn die Erziehung nicht Hand in Hand mit ihm geht. Eben so wird man es billigen, daß die Pädagogen, deren Grundsätze und Lehren vorgeführt werden, verschiedenen Partheien angehören, weil der Schulmann auch die verschiedenen und entgegengesetzten Ansichten über die Gegenstände seines Berufes kennen lernen muß, wenn er nicht einseitig erscheinen und nicht ohne Grund und Bewußtsein dem Besseren sich zuwenden soll.

Ich will nur wünschen, daß meine Auswahl sowohl bezüglich

---

*) Will man z. B. die Ansichten der vorzüglichsten Pädagogen über den ersten Religinnsunterriche kennen lernen, so sagt das Inhaltsverzeichniß, daß man p. **17** der Schrift angegeben findet, was Locke; p. **33**, was Rousseau; p. **115**, was v. Sailer; p. **146**, was Niemeyer; p. **181** 2c. was Fr. P. Richter; p. **294**, was Denzel; p. **327**, was Zeller; p. **370**, was Harnisch; p. **384**, was Hergenröther; p. **397**, was Diesterwegs Wegweiser; p. **438**, was Curtmann; p. **462**, was Beneke; p. **479**, was Gräfe über diesen Gegenstand gesagt hat. Auf diese Weise kann man die Ansichten der vorgeführten Pädagogen über jedes wichtige Moment der Erziehung und des Unterrichts ihrem Wesen nach kennen lernen, wenn man nur den treffenden Gegenstand im Inhaltsverzeichnisse bei den verschiedenen Schriftstellern aufsucht und an bezeichnetem Orte das darüber Mitgetheilte in der Schrift nachliest.

der Schriftsteller, als in Beziehung der Materien, die ich aus ihren Werken vorführte, eine glückliche gewesen sei; daß ich immer das Wesentliche vom Unwesentlichen, das Wichtigere vom Unwichtigeren unterschieden habe; daß durch diese Schrift der Sinn für ein gründliches Studium der Pädagogik angeregt und der Lehrer wenigstens dadurch bestimmt werden möge, sich dieses oder jenes Werk unter den besprochenen Schriften selbst kommen zu lassen, um es spezieller zu studieren. Denn wenn Geist und Inhalt desselben bereits aus vorliegendem Werke im Allgemeinen bekannt geworden ist, so wird dann im Speciellen sein Studium um so leichter geschehen können. Gern hätte ich die Schriften noch anderer merkwürdiger Pädagogen vorgeführt; aber der Gedanke an allzugroße Ausdehnung und dadurch entstehende Vertheuerung des Werkes hielt mich davon ab. Sollte jedoch gegenwärtige Schrift beifällig aufgenommen werden, so bin ich nicht abgeneigt, noch einen Ergänzungsband folgen zu lassen, in welchem die Grundsätze und Lehren anderer vorzüglicher Pädagogiker, besonders aus der neuesten Zeit, mitgetheilt werden sollen.

Wegen der Erklärungen, die ich hie und da beifügte, bemerke ich, daß dieselben bloß für Anfänger bestimmt sind. Schlüßlich wünsche ich, daß Gott diese Schrift mit seinem Segen begleiten wolle, damit durch dieselbe Gutes zunächst in den Erziehenden und dann mittelst derselben auch in den zu Erziehenden gestiftet werden möge!

Geschrieben im Juni 1853.

Der Verfasser.

Inhaltsverzeichniß.

Seite

Seite

Anzeige einiger Druckfehler.

Einleitung Seite **1**. auf der **10**. Zeile von oben muß es statt dieselben — dieselbe heißen.
Seite **4**. Anmerk. Z. **2**. steht statt wäre — wären.
Seite **5**. Z. **14** von oben heißt es statt vorführen — verführen.
Seite **27**. unten in der ersten Anmerk. Z. **1** steht statt Nereiden — Neruiden.
Seite **41**. steht Philantopin für Philanthropin, welcher Fehler im Werke mehrmals vorkommt.
Seite **49**. heißt es auf der **4**. Z. im **2**. Absatze statt können — kann.
Seite **69**. steht im Anfange des **3**. Absatzes für Entziehen — Erziehen.
Seite **94**. ist Nationalität mit zwei n gedruckt.

U. s. w.

Einleitung.

1) Bestimmung der Gegenstände, auf die es besonders bei Vorführung der wichtigsten Lehren vorzüglicher Pädagogiker ankommt.

Um zu wissen, worauf es bei Darstellung der wesentlichen Lehren vorzüglicher Pädagogiker ankommt, hat man sich den Hauptinhalt der Erziehungs- und Unterrichtslehre zu vergegenwärtigen. Die Erziehungs- und Unterrichtslehre hat den Zweck, den Erzieher und Lehrer mit der Aufgabe seines Berufes und den Mitteln bekannt zu machen, wodurch er dieselben am besten zu lösen vermag.

Welchen Zweck setzt also dieser Pädagogiker der Erziehung vor, welchen jener? Da der Mensch ein zusammengesetztes Wesen ist, und in seiner Bestimmung verschiedene Momente zu unterscheiden sind, so schließt auch der Zweck der Erziehung mancherlei Ziele in sich. Bei der Darstellung der wesentlichsten Lehren vorzüglicher Pädagogiker ist also zu zeigen, wie dieser den Zweck und die verschiedenen Ziele der Erziehung bestimmt, wie jener.

Da die Erziehungslehre nicht allein den Erziehungszweck, sondern auch die Erziehungsweise anzugeben hat, so sind auch die Grundsätze, welche die verschiedenen Pädagogiker in letzterer Beziehung aufstellen, namhaft zu machen.

Es ist also anzugeben, welches Verfahren in der physischen und geistigen Erziehung befolgt werden soll; welche Vorschriften dieser Pädagog in der Bildung des Erkenntniß-, des Gefühls- und Begehrungsvermögens ertheilt, welche jener. Da die Ansicht von der Beschaffenheit des menschlichen Grundtriebes großen Einfluß auf die Bestimmung der pädagogischen Grundsätze hat, so sind auch über diesen die Lehren der verschiedenen Pädagogiker anzugeben.

Der Mensch gelangt nur allmählig zur Reife, in seiner Entwickelung können also gewisse Stufen und Perioden unterschieden werden. Welche Stufen und Perioden unterscheidet Dieser, welche Jener? Wie soll nach den Grundsätzen Dieses, wie nach den Grundsätzen Jenes auf

derselben Stufe eingewirket werden? Da der Mensch in seinem Leben Kenntnisse und Fertigkeiten nöthig hat, die ihm durch Lehre und Unterricht verschafft werden, so ist anzugeben, in welchem Verhältnisse Erziehung und Unterricht von den treffenden Pädagogikern gedacht werden? Da aller Unterricht ein Material erfordert, an welchem er ertheilt wird, so ist auch namhaft zu machen, welches dasselbe nach den Grundsätzen der verschiedenen Unterrichtslehrer sein soll, und wie der Unterrichtsstoff nach ihren Lehren zu behandeln ist. Welcher Unterschied ist also in ihren Grundsätzen in Ansehung des Unterrichtsstoffes und in Ansehung der Unterrichtsweise? Worin sind ihre Lehren in Ansehung der allgemeinen und der besondern Unterrichtsgesetze einander ähnlich, und worin von einander unterschieden? Welchen Gang schlägt jener in der Behandlung der einzelnen Lehrgegenstände ein, welchen dieser? In welcher Ordnung handeln die verschiedenen Erzieh- und Unterrichtslehrer ihren Gegenstand ab? Welche Veränderungen haben sich im Laufe der Zeit in der Behandlung der Erziehungslehre ergeben? Welches sind die Lehren, in denen sich gegenwärtig alle besseren Pädagogiker vereinigen? Welchen Wahrheiten huldigen alle, vorzüglich in Beziehung auf das Volksschulwesen?

---

2) Ordnung, die bei den vorzuführenden Pädagogikern befolgt werden soll.

Die in der Ueberschrift bezeichnete Ordnung kann eine doppelte sein. Die bezeichneten Pädagogiker können entweder nach den Klassen vorgeführt werden, in die sie vermöge ihrer Grundsätze gebracht werden, oder nach der Zeit, in welcher sie gelebt und gewirkt haben. Nach den Prinzipien [1]) und Grundsätzen, von welchen sie ausgehen, kann man sie in theologische und philosophische [2]) eintheilen.

Die theologischen Pädagogiker stellen als höchsten Grundsatz auf: die Kinder müssen zur Ehre Gottes für den Himmel erzogen werden (Spener, Franke), oder das Ziel der Erziehung ist Gottseligkeit (Zeller).

Die philosophischen Pädagogiker bestimmen den Zweck und die Grundsätze der Erziehung nach den philosophischen Systemen [3]), welchen

---

1) Prinzipien sind die obersten oder höchsten Grundsätze, von welchen andere abgeleitet werden.

2) Unter theologischen Pädagogikern versteht man überhaupt diejenigen, welche den Zweck der Erziehung aus der göttl. Offenbarung ableiten; unter den philosophischen solche, welche diesen Zweck durch Nachdenken über das menschliche Wesen zu erforschen suchen.

3) Unter System versteht man die Reihe einzelner Erkenntnisse in einem Gegenstande, welche durch eine Idee zu einem zusammenhängenden Ganzen verbunden sind. Idee ist eine allgemeine höhere Vorstellung.

sie huldigen. Die Eudämonisten[1]) gehen von der Bestimmung des Menschen zur Glückseligkeit und von der gesellschaftlichen Brauchbarkeit aus (Basedow, Campe, Rochow, Salzmann).

Die Kantianer leiten den Endzweck der Erziehung aus dem moralischen Vernunftgesetz ab und legen die Idee des Sittlichguten zu Grunde (Kant, Greiling, Niemeyer, Weiller, Stephani, Pölitz, Herbart, Waitz). Fichte setzt den Endzweck der Erziehung in die Vernunftthätigkeit und Freiheit des Geistes und die daraus entspringende sittliche Güte (Fichte, Fähse, Niethammer). Die Schellingianer suchen die Grundidee der Pädagogik in dem Absoluten[2]) (Schelling, Wagner, zum Theil auch Graser.) Andere Pädagogiker gehen mehr von dem Reinmenschlichen und der Idee der Menschheit aus (Pestalozzi, Arndt, J. P. Richter, Sailer), vom Begriff der Humanität (Denzel), der Divinität (Graser), der Bildung und christl. Civilisation (Blasche, Beneke).

Noch Andere suchten die verschiedenen theologischen und philosophischen Prinzipien innig zu verbinden, das christlich-ethische[3]) Prinzip hervorzuheben (Schwarz, Harnisch) und die christliche Liebe und Vollkommenheit zum Zweck der Erziehung zu machen (Gräfe).

Je nachdem nun die Pädagogiker von einem der bezeichneten Prinzipien ausgehen und den Zweck der Erziehung entweder in die Brauchbarkeit, oder Sittlichkeit, oder Entwickelung der gesammten Lebenskraft und Bildung zur höchst möglichen Vollkommenheit rc. setzen und die Erziehungslehre dabei entweder mehr als Erfahrungs- oder als Vernunftwissenschaft behandeln, so entstehen verschiedene pädagogische Systeme. Werden einzelne Beobachtungen und Erfahrungen im Erziehungsgeschäfte zu leitenden Regeln erhoben ohne durchgreifende Regeln, so entsteht dasjenige System, welches in der Sprache der Wissenschaft das atomistische heißt[4]). Der Zweck der Erziehung nach diesem System ist Bildung des Menschen zur Brauchbarkeit und Glückseligkeit; daher vor-

Sind es philosophische, d. i. durch Nachdenken über die höchsten Gegenstände: Gott, Welt, Mensch gefundene Erkenntnisse, welche in der bezeichneten Weise verbunden sind, so entsteht ein philosophisches System.

1) Eudämonist ist, wer bloß nach Glückseligkeit strebt, und zwar nach der eigenen; Eudämonismus ist die Gesinnung und Handlungsweise, welche von einem solchen Streben durchdrungen ist.

2) Das Absolute ist das Unbedingte, Unbeschränkte, Gott — Gottheit.

3) ethisch: sittenlehrig, tugendlehrig; was zur Sitten- und Tugendlehre gehört.

4) Die Ausdrücke: atomistisch und dynamisch sind aus der Philosophie entlehnt. Hier bedeutet die atomistische Lehre die Ansicht, daß die Welt durch den Zusammenfluß der Atomen (nicht weiter theilbaren,

herrschende Tendenz des materiellen Unterrichts und der Realien in ihm. Die meisten älteren Werke im Fache der Menschenbildung gehören dem atomistischen Systeme an. Sie bestehen mehr aus einzelnen Beobachtungen, Erfahrungen und Regeln, als in der Durchführung eines wissenschaftlichen Systems. Es gehören namentlich hieher Locke, May, Rousseau, Basedow, Rochow, Campe, Salzmann ꝛc.

Ein zweites System stellt unter einem wissenschaftlichen Gesichtspunkte die Resultate alles dessen dar, was bisher die besten Beobachter des leiblichen und geistigen Menschen über seine Natur und deren Entwickelung erforscht haben. Es unterscheidet sich von dem ersten dadurch, daß es sich aus dem Empirismus[1]) zum reinen Begriffe heraufgebildet hat und nach wissenschaftlicher Freiheit strebt.

Der nächste Zweck desselben ist Sittlichkeit; daher schon ein Uebergewicht des formellen Unterrichts und der Idealien (Weiller, Stephani, Pölitz, Denzel, Niemeyer)[2]). Ein drittes System, welches man das reine oder streng rationalistische System heißen kann, sucht von oben herab, aus reiner Vernunft, die Pädagogik zu behandeln, ohne sich an die Zeitfolge und die Rubriken der Erziehungssorgen zu binden (Herbart.)

Ein viertes System sucht sich gleichsam in die Mitte zu stellen und heißt das dynamische. (Siehe obige Bemerkung!) Es beachtet Erfahrung, Begriffe und Idee (Empirismus, Rationalismus, Idealismus) gleichmäßig, um so die Erziehung in ihrem innersten Wesen aufzufassen.

Der Zweck desselben ist: den Menschen in seinem ganzen theoretischen praktischen Wesen, in seinem freithätigen Streben nach Glückselig-

---

aber doch noch körperlichen Grundbestandtheilen des Urstoffes) entstanden wären, wobei der Zufall regiert hätte. Die dynamische aber die Ansicht, daß die Natur und ihre Erscheinungen Folge einer bildenden Kraft seyen. Wenn also in einem Lehrgegenstande die einzelnen Erkenntniße nicht systematisch geordnet, von keinem obersten Grundsatze abgeleitet werden und gleichsam bloß zufällig an einander gereihet sind, so heißt man diese Ordnung die atomistische; hingegen diejenige, wo Erkenntnisse auf einen obersten Grundsatz zurückgebracht werden und gleichsam wie Ursache und Wirkung, Grund und Folge zusammenhängen, das dynamische System.

1) Empirismus: Erfahrung, Urtheile, nach solchen Gründen, welche nur durch die Sinne, a posteriori, gegeben sind. Dem Empirischen ist das Rationale entgegengesetzt und bezeichnet die Erkenntniß, welche aus Vernunft durch Nachdenken geschöpft wird, oder a priori gegeben ist.

2) Formeller Unterricht ist derjenige, welchem die Uebung der Seelenkraft die Hauptsache ist; dem materiellen ist es um Beibringung vieler Kenntnisse zu thun, wie es z. B. in der Basedow'schen Schule der Fall war. Unter den Idealien sind die Lehrgegenstände zu verstehen, deren Stoff mehr dem inneren Anschauungskreise angehört, entgegengesetzt den Realien, deren Stoff mehr dem Gebiete der äußeren Anschauung entnommen ist.

keit, Wahrheit und Sittlichkeit, in steter Einheit mit sich selbst und dem Weltganzen, worin er als Theil lebt, zu erregen und zu bilden. Realien und Idealien sind nach diesem Systeme in der Bildung gleichmäßig berücksichtigt. (Begründet wurde dasselbe durch Pestalozzi; wissenschaftlich ausgeführt von Wagner, Schwarz, Harnisch, Graser ꝛc.) Welches System das allein wahre ist, ist noch nicht entschieden. Die Pädagogik ist eine gemischte Wissenschaft, indem sie ihre Lehren aus der Vernunft und der Erfahrung zugleich schöpft Sie kann also ungestraft weder den Weg der Erfahrung, noch den der Vernunft verlassen. Sowohl diese, als jene für sich allein bildet einseitig Die wahre Idee der Pädagogik scheint also in der Vereinbarung des Realen und Idealen zu liegen.

(Vergl. damit Schwarz: Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre, die Vorrede zur 1. Auflage; und Wörlein: Päd. Wissenschaftskunde, 3. Thl.: Prinzip d. Pädagogik).

Nach dieser Ordnung hätte ich die Pädagogiker verführen können, deren Grundsätze und Lehren ich im vorliegenden Werke ihrem wesentlichen Inhalte nach mittheilen will. Ich hätte zuerst die Lehren derjenigen angeben können, die zu den theologischen Pädagogikern gehören, z. B. Spener, Franke; dann derer, welche von der Bestimmung des Menschen zur Glückseligkeit und von gesellschaftlicher Brauchbarkeit ausgehen, z. B. Basedow, Rochow; hernach jener, die ihren Erziehungsbestimmungen die Idee des Sittlich-Guten zum Grunde legen, als: Niemeyer, Stephani ꝛc.; endlich derjenigen, welche die Grundidee der Pädagogik in dem Absoluten suchen, welches das volle Leben der Menschheit umfaßt, z. B. Wagner, Graser ꝛc. Ich zog es aber vor, die chronologische Ordnung zu Grunde zu legen und die Pädagogiker, deren vorzüglichste Lehren zur Anschauung gebracht werden, mehr nach der Zeitfolge, in welcher ihre Schriften erschienen sind, als nach der Beschaffenheit ihrer Grundsätze vorzuführen. —

---

3) Blick auf die Geschichte des Volksschulwesens.

Das Volksschulwesen ist eine Frucht der neuern Zeit, denn in der alten wuchs das Volk fast ganz ohne Unterricht auf, oder lernte höchstens den Glauben und das Vaterunser auswendig, welche ihm von den Geistlichen gelehrt wurden. Nach einem Canon des Mainzer Conciliums vom Jahre 813 sollten die Pfarrer das Volk immer ermahnen, den Glauben und das Gebet des Herrn zu lernen. „Auch wollen wir“, heißt es daselbst „daß diejenigen aus der Gemeinde eine passende Buße thun sollen, die dieß versäumen; sie bestehe nun in Fasten oder in einer Züchtigung. Daher ist es anständig, daß sie ihre Kinder zur Schule schicken, entweder in die Klöster oder draußen zu den Pfarrern, damit

sie den katholischen Glauben und das Gebet des Herrn recht lernen, um dies zu Hause Andern wieder lehren zu können. Und wer es anders nicht zu thun vermag, der lerne es nur in seiner Sprache."

Doch auch dieser unbedeutende Unterricht wurde größtentheils unterlassen, sowohl in den Parochialschulen, als auch in den Schulen der Canoniker. Denn wenn gleich die Canoniker von Ludwig dem Frommen dazu bestimmt waren, der Volksjugend das sogenannte Trivium zu lehren, so geriethen doch auch diese Schulen bald in Verfall. Als die Städte empor kamen und volkreicher wurden, legten diese besondere Schulen an. Für die bessere Unterweisung des Landmannes wurde aber erst nach den großen Veränderungen, die sich auf dem kirchlichen Gebiete im 16. Jahrhundert ereigneten, gesorgt. Man stellte zuerst in größern, dann in kleinern Orten Lehrer an, welche lesen und schreiben konnten und den Katechismus mechanisch zu behandeln wußten. Diese Männer waren gewöhnlich Handwerksleute, aus welchen man bisweilen sogar die Prediger wählte. Sehr oft hat man den Schulunterricht auf dem Lande auch den vorhandenen Küstern übergeben, damit sich dadurch ein Theil der Schullehrerbesoldung ergab*).

Erst mit dem Eintritte des sogenannten Philanthropinismus widmete man dem Volksschulwesen mehr Aufmerksamkeit, weil man das Volk sowohl in religiöser, als in physikalischer Hinsicht aufzuklären suchte und die Schulen als Mittel hiezu benützte. Es wurden deshalb Schullehrerseminarien gegründet, welche als die Morgenröthe eines schöneren Tages für das Volksschulwesen zu betrachten sind. Nachdem man das Volk auch bürgerlich besser zu stellen suchte, so wuchs die Thätigkeit für das Schulwesen immermehr und dieses gewann nach und nach ein höheres Ansehen. Als eigentlicher Begründer des Volksschulwesens ist Pestalozzi zu nennen. Er faßte zuerst den Plan auf, dem armen Volke einen zweckmäßigen Unterricht zu verschaffen und es dadurch von seinem äußeren und inneren Elende zu befreien, und der begeisterte Menschenfreund wußte auch für den hohen philanthropistischen Gedanken ein passendes Mittel zu finden.

Er begründete den eigentlichen Elementarunterricht, durch welchen sich nach und nach eine besondere Volksschulkunde gestaltete. Diese Schulkunde wurde von denkenden Männern immer gründlicher erforscht und wissenschaftlicher ausgebildet, wobei es an Verschiedenheit der Ansichten um so weniger fehlte, je größer die Zahl derjenigen Männer war,

---

*) Vergl. Ruhkopf: Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland.

welche ihr Nachdenken dem Gegenstande widmeten und je selbstständiger manche derselben bei diesem Geschäfte zu Werke gingen.

Pestolozzi's Kraftgeist wurde in pädagogischer Hinsicht im Anfange durch Rousseau bestimmt und der Ursprung muß so mit Recht auf diesen zurückgeführt werden. Neben ihm äußerte Locke durch seine Ansichten über Erziehung auf die Umgestaltung des Unterrichts den meisten Einfluß. Darum bringt man mit Recht den Anfang des neuen Volksschulwesens auf diesen zurück. Obgleich schon vorher vom 15. Jahrhundert an mehrere Männer auf Verbesserung des Erziehungs- und Unterrichtswesens hingewirkt hatten, so hatte doch keiner einen so großen Einfluß auf dasselbe, als jene beiden. Für Vorläufer von ihnen können außer den bekannten Reformatoren in der Kirche folgende gelten:

Montaigne (Michel de geb. den 25. Febr. 1533, † 1592), der eine eigenthümliche Erziehung von seinem Vater genossen hatte*), erhob in seinem Hauptwerk: „Essais“ (Versuche) seine Stimme zur Verbesserung der Erziehung und des Unterrichts. Seine Forderungen vereinigen sich darin, daß die Kinder mehr durch Liebe und sanftere Mittel, als durch Schläge und Zwang geleitet und erzogen werden sollen, daß beim Unterrichte vorzüglich auf Verstandeskultur und auf Erlernung nützlicher Dinge gesehen werden müsse, wobei der Schüler gesprächsweise zu unterrichten und seine Beurtheilungskraft anzuregen sey.

Baco v. Verulam, (geb. 15. Oct., gest. 1626 b. London). Dieser Philosoph und Naturkundige tadelte an der bisherigen Erziehung, daß die Jugend zu viel mit den Sprachen und zu wenig mit den Sachen beschäftigt werde, daß man zu viel auf Treue und Glauben annehme; woher die Irrthümer in Religionssachen kämen, und daß die Lehrart zu despotisch sey, indem sie allen Prüfungsgeist in den Zöglingen ersticke. Er unterschied deshalb schon zwischen dem wissenschaftlichen und pädagogischen Unterrichte und sprach von 2 Hauptmethoden. Die eine gehe vom Leichteren zum Schweren, die andere vom Schweren zum Leichteren; dort schwimme man auf Schläuchen, hier tanze man mit schweren Schuhen. Man sollte beide Methoden verbinden und das Individuelle des jungen Menschen im Auge behalten, um seine künftige Lebensweise darnach zu bestimmen. Die erste Erziehung ist für den Menschen so wichtig, wie die Pflege für die Gewächse bei ihrem ersten Aufsprossen; und wie Roms Größe gleich

---

*) Um ihm z. B. das Lateinlernen zu erleichtern, ließ er nur lateinisch um ihn sprechen; des Morgens ließ er ihn durch musikalische Instrumente wecken; gewährte ihm in seinen Spielen die größte Freiheit und suchte ihn nur durch das Rechtsgefühl zur Erfüllung seiner Pflichten zu bewegen.

im Anfange durch die 6 Könige begründet wurde, so wird durch die erste Erziehung des Menschen seine Beschaffenheit, sein Charakter und sein Schicksal fürs Leben bestimmt.

Ratich, (Wolfg., geb. 1571 in Holstein, gest. 1633), kann als der Stifter der Didaktik (Unterrichtslehre) angesehen werden, wie schon auch der Titel seiner Schriften sagt. Sein erstes Werk war die „Nova Didactica" (Neue Unterrichtslehre) 1619. Der Hauptcharakter seiner Methode scheint der gewesen zu seyn, daß er Alles von Seite des Verstandes betrieben wissen wollte, welches auch aus dem Motto hervorzugehen scheint, das er seinen Büchern gab: **Ratio vicit, vetustas cessit** (die Vernunft hat gesiegt, das Alte ist gewichen.) Man erinnert sich hier an Diesterwegs Aeußerung: Die neuere Methode kann nicht besser charakterisirt werden, als wenn man sie rational heißt: (Wegweiser 3. Aufl. 1. Bd. pag. 233.)

Komenius (Amos, geb. zu Komna in Mähren 1592 und gest. als 81jähriger Greis zu Amsterdam), setzte den Anfang des Unterrichts in die sinnliche Anschauung und gab hiezu das Buch: „**Orbis pictus**" (Gemalte Welt) heraus, in welchem er in 302 Abbildungen dem Kinde die Gegenstände vorhielt. Die ersten Abbildungen sind dazu bestimmt, die Laute der Buchstaben zu vergegenwärtigen und sie dem Gedächtnisse einzuprägen. Die folgenden enthalten Stoff zum Unterrichte über Gott und gemeinnützige Gegenstände. Er stellte den Grundsatz auf, daß die Sachkenntniß mit dem Sprachunterrichte verbunden werden soll, und strebte dadurch nach methodischer Verbesserung, daß er Alles an rechten Ort und in solche Reihenfolgen zu bringen suchte, wodurch es einander vorbereiten konnte.

Außer diesen möchten als Vorboten der eigentlichen Schulreform noch zu nennen seyn: Friedland (auch Trotzendorf genannt von seinem Geburtsorte bei Görlitz, geb. 1490, Rektor zu Goldberg, berühmter Methodiker, arm gest. 1556); Sturm, (geb. 1507, Professor und Rektor in Straßburg, dann in Folge theologischer Streitigkeiten seiner Aemter entsetzt, gest. 1589); Helwig, (geb. 1581 bei Frankfurt am Main, Professor in Gießen, gest. 1617).

Die eigentlichen Erziehungs- und Schul-Reformatoren;

oder:

Grundsätze und Lehren vorzüglicher Pädagogiker von Locke an bis auf die gegenwärtige Zeit.

Locke (John,)

wurde geb. 1632 zu Wrington unweit Bristol; studierte Medizin; lebte dann als Gesandter zu Berlin einige Zeit und nach seiner Rückkehr nach England im Hause des Grafen v. Schaftesbury. In Folge der Veränderungen des Schicksals dieses seines Freundes und Gönners mußte er England einigemal verlassen und theils in Frankreich, theils in Holland seinen Aufenthalt nehmen. Später wohnte er bei einer edlen Familie in Essex, wo er als christlich religiöser Mann, mitten im Bibelstudio, 1704 gestorben ist.

1693 erschien sein Werk über Erziehung der Kinder und wurde mehrmals ins Französische und Deutsche übersetzt. Das bekannte Revisionswerk von Campe enthält eine deutsche Uebersetzung von Rudolphi; auch liegt eine von C. S. Ouvrier vor.

Im Jahre 1694 erschien seine Schrift: „Ueber den menschlichen Verstand", welches Werk den Geist seiner Erziehungsgedanken enthält.

Alle Vorstellungen und Erkenntnisse entspringen nach demselben aus der Erfahrung, entweder unmittelbar, indem wir gewisse Gegenstände wahrnehmen, oder mittelbar, indem wir diese Vorstellungen weiter bearbeiten, zergliedern, verknüpfen und so mittelst der Abstraktion und Reflexion eine Menge anderweiter Vorstellungen bilden, die zum Theil so einfach und fein seyn können, daß es scheint, als wären sie gar nicht empirischen Ursprungs, ungeachtet sie es wirklich sind, wenn man nur darauf achtet, wie die menschliche Seele darauf gekommen ist, weßwegen er diese mit einer unbeschriebenen Tafel — tabula rasa — verglich. Diese Ansichten Locke's bestimmten nun auch seine Grundsätze über Erziehung. Alle Seelenthätigkeit wurde von Vorstellungen abgeleitet; alle Vorstellungen und Begriffe wurden auf sinnliche Affektionen zurückgeführt und so die Beschaffenheit der Nerven, des Gehirns, überhaupt des Körpers, als die Bedingung der Beschaffenheit des Geistes betrachtet.

Daher auch Locke's oberster Grundsatz der Erziehung: In einem gesunden Körper eine gesunde Seele. Ein gesunder Körper und eine gesunde Seele sind die beiden Hauptstützen aller menschlichen Glückseligkeit hienieden.

In der Einleitung spricht L. von der Wichtigkeit der Erziehung. Er sagt: die Erziehung macht den großen Unterschied unter den Menschen. Die kleinen unmerklichen Eindrücke, welche wir in unserer Kindheit annehmen, haben oft die wichtigsten und bleibendsten Folgen. Es

verhält sich mit diesen ersten Eindrücken, wie mit den Quellen einiger Flüsse; beim Ursprunge derselben ist eine geringe Mühe hinreichend, das kleine Bächlein nach Willkür zu leiten, und dadurch zu verursachen, daß der mit der Weite des zurückgelegten Weges zunehmende Fluß nach ganz entgegengesetzten Gegenden hinströmt.

Er handelt darauf im:

I. Abschnitt von der Gesundheit des Körpers, spricht von der Nothwendigkeit derselben und von den Regeln zu ihrer Erhaltung. Vor allen Dingen muß man sorgen, daß Kinder im Winter und Sommer nicht zu warm gekleidet gehen. Das Gesicht ist bei unserer Geburt eben so zart, als jeder andere Theil des Körpers, die Gewohnheit allein macht es hart und fähig, Kälte zu ertragen. Daher antwortete jener scytische Weise einem Athenienser, der sich wunderte, wie er im Frost und Schnee nackend gehen könnte, sehr nachdrücklich: „Wie kannst du es aushalten, daß dein Gesicht der scharfen Winterluft blosgestellt ist?“ „Mein Gesicht ist daran gewöhnt“ antwortete der Athenienser. „Denke also, ich sey ganz Gesicht,“ erwiederte der Scythe. In der That steht unser Körper alles aus, wenn er nur vom Anfang an dazu gewöhnt wird.“

Der Verfasser empfiehlt das Schwimmen und häufige Bewegung in freier Luft; aber doch Vorsicht gegen Erkältung in erhitztem Zustande. Er sagt: „Nur diese einzige Gefahr hat das Spielen in freier Luft, daß der Knabe, wenn er erhitzt ist, sich auf die feuchte und kalte Erde setzen möchte. Dieses und das kalte Trinken nach Erhitzung bringt mehr Menschen ins Grab, oder doch an den Rand desselben, durch Fieber und andere Krankheiten, als irgend eine andere Ursache. So lange der Knabe klein ist, und man ihn immer unter den Augen hat, ist diesem Unglück leicht vorzubeugen. Hat man ihn nun während seiner Kindheit beständig und ernstlich angehalten, sich nie auf die Erde zu setzen, oder kaltes Getränke zu trinken, wenn er erhitzt ist: so geht diese Enthaltung in Fertigkeit über, die ihm sehr zu statten kommen wird, wenn er auch längst den Händen seiner Wärterin und seines Hofmeisters entwachsen ist. Dieß ist denn aber auch alles, was man in diesem Stücke thun kann. Denn mit den Jahren muß man ihm auch mehr Freiheit gestatten, und in sehr vielen Dingen ihn gänzlich seiner eigenen Führung überlassen. Er kann nicht immer einen Aufseher haben; die guten Grundsätze und Gewohnheiten, die man in seine Seele gelegt hat, sind für sein ganzes Leben der sicherste und beste Führer. Hierauf muß man alle Sorgfalt verwenden. Tausendmal wiederholte Warnungen und Regeln helfen gewiß nichts, so lange sie nicht durch Uebung zur anderen Natur geworden sind. (Gewöhnung ist das Prinzip Locke's!) Die Kleider dürfen nicht zu eng seyn, die Schnürbrüste sind schädlich; die Kinder sollen keine starken Getränke bekommen, man darf sie im Schlaf nicht einschränken, muß sie aber zum frühen Aufstehen gewöhnen;

man soll sie nicht durch starkes Geräusch aufwecken, wie auch Montaigne lehrte.

Besonders legt Locke großes Gewicht auf das Waschen der Füsse in kaltem Wasser. Er sagt: Ich würde rathen, die Füsse täglich in kaltem Wasser zu waschen, und die Schuhe so dünne zu tragen, daß die Nässe leicht durchdringen könnte. Hiermit werden Mütter und Mägde freilich nicht zufrieden sein. Die ersteren werden glauben, daß es der Reinlichkeit zuwider sey, und den letztern wird es mehr Mühe verursachen. Aber die Sorge für die Gesundheit ist doch unendlich wichtiger, als alle diese Bedenklichkeiten. Wer erwägt, was für schädliche und tödtliche Folgen das Naßwerden und Erkälten der Füsse oft bei denjenigen nach sich zieht, welche zu zärtlich erzogen sind, wird wünschen, daß er wie Kinder vom niedrigsten Stande, barfuß gegangen seyn möchte. Diese werden es so gewohnt, Nässe an Füssen zu ertragen, daß sie davon eben so wenig Schnupfen oder andere Unannehmlichkeiten empfinden, als wenn ihnen die Hände naß werden. Was macht denn sonst, frage ich, den großen Unterschied unter Händen und Füssen aus, als blos die Gewohnheit? Wäre ein Mensch von Kindheit an immer so gewöhnt worden, barfuß zu gehen, die Hände hingegen immer in warme Tücher zu hüllen und mit Handschuhen zu bedecken, so zweifle ich nicht, daß das Naßwerden an Händen eben so gefährlich seyn würde, als vielen Andern die Nässe an den Füssen. Das Mittel dagegen wäre also, daß die Schuhe Wasser zögen, und die Füsse täglich in kaltem Wasser gewaschen würden.

Man fange damit erst im Frühling mit lauerm Wasser an, nehme immer kälteres, bis man in wenig Tagen ganz kaltes brauchen kann, und dann fahre man des Winters und Sommers also fort. Denn es ist sowohl bei dieser, als bei jeder anderen Veränderung in unserer Lebensart zu merken, daß solche allmählig und unvermerkt geschehen müsse. Auf diese Weise können wir unsern Körper ohne Mühe und Gefahr an Alles gewöhnen.

Das Bette soll nicht weich und bequem seyn, es soll aus Matratzen bestehen. Ueberhaupt wird Abhärtung empfohlen. Locke schließt diesen ersten Abschnitt mit den Worten: Ich wäre also nun fertig mit dem, was die Sorge für die körperliche Gesundheit der Kinder betrifft. Sie schränkt sich, wie man sieht, auf wenige leicht zu beobachtende Regeln ein. Dieselben sind: voller Genuß der freien Luft, hinlängliche Leibesübung und Schlaf, einfache Nahrungsmittel; Wein oder anderes starkes Getränk so wenig als möglich, keine Arznei, nicht zu warme und zu enge Kleider; vornämlich halte man den Kindern den Kopf und die Füße kalt, und lasse die Füße oft mit kaltem Wasser waschen und der Nässe ausgesetzt seyn.

II. Der Zweck der geistigen Bildung ist: die Seele geschickt zu machen, daß sie bei allen Vorfällen und unter allen Umständen fähig

sey, in nichts zu willigen, was der Würde eines vernünftigen Wesens zuwider ist. Das Hauptprinzip und die Grundlage jeder Tugend und jedes Verdienstes ist, daß man Stärke genug besitze, seinen eigenen Begierden zu entsagen, seine Leidenschaften zu unterdrücken, und einzig und allein das zu thun, was die Vernunft als das Beste gebietet, wenn die Sinnlichkeit gleich das Gegentheil verlangt. Man muß damit sehr frühe anfangen. Eltern, welche die ersten Ausbrüche der Bosheit bei ihren Kindern nicht bestrafen, sondern sie vielmehr als Kleinigkeiten entschuldigen, mögen die Antwort beherzigen, die der weise Solon einst bei einer ähnlichen Gelegenheit ertheilte. „Freilich," sagte er, „ist es eine Kleinigkeit, aber die Gewohnheit ist es nicht." Locke sagt: Gewöhnet eure Kinder schon von der Wiege an, ihre Begierden zu unterdrücken, und nicht alles haben zu wollen, wornach sie streben. Das Erste, was sie lernen müssen, sey, daß sie nichts, es sey auch, was es wolle, darum erlangen, weil sie es begehren, sondern weil man glaubt, daß es ihnen nützlich ist. Wenn man dafür sorgt, daß sie jederzeit das haben, was sie wirklich bedürfen, dagegen aber ihnen niemals gewährt, was sie durch Weinen erzwingen wollen, so werden sie dergleichen Dinge entbehren lernen; sie werden nie durch Toben und Eigensinn gebieten wollen, und weder sich selbst, noch denen, die um sie sind, halb so viel Last verursachen, als geschieht, wenn mans im Anfang in diesem Stücke versieht. Giebt man ihnen nie nach, sobald sie etwas mit Ungestüm begehren, so werden sie eben so wenig um Dinge, die sie nicht erhalten sollen, weinen, als um den Mond.

Besonders soll man am Kinde jede grausame und harte Behandlung der Thiere und Dienstboten bestrafen, wie auch Montaigne lehrte. Derselbe sagt: „Ich finde, daß man den Keim von unsern größten Lastern in unserer Kindheit suchen muß. Es macht oft Müttern Vergnügen, wenn sie sehen, daß ein Kind einer Henne den Hals umdreht, und sich eine Lust macht, Hunde und Katzen zu peinigen. Mancher Vater ist so thöricht, daß er es für ein Zeichen einer martialischen Seele hält, wenn er seinen Sohn einen Bauern oder Bedienten, der sich nicht widersetzt, schlagen sieht. Er hält es für feinen Scherz, wenn er seine Spielgesellen treulos und boshaft zu hintergehen sucht. Gleichwohl ist dieses der Saame der Treulosigkeit, Tirannei und Verrätherei. Hier keimt er, und erhebt sich nachher unter den Händen der Gewohnheit zu einem starken Baum"."

III. Allzu strenge Zucht taugt nicht; man muß aber die Kinder früh zur Ehrerbietung und zum Gehorsam anhalten.

IV. Lohn und Strafe sollen vorzüglich auf das Gefühl für Achtung und Geringschätzung gegründet seyn.

Kinder sind insgemein für Lob und Beifall sehr empfindsam, und vielleicht weit früher, als wir denken. Sie finden Vergnügen, geschätzt und geachtet zu werden, besonders von ihren Eltern und denjenigen, von denen sie abhängen. Wenn nun der Vater sie lobt und freundlich gegen sie ist, sobald sie sich gut aufführen, hingegen Kälte und Gleichgültigkeit zeigt, sobald sie sich übel verhalten, wenn dann die Mutter und alle Uebrigen, die um die Kinder sind, das Nämliche beobachten, so werden sie sehr bald den Unterschied fühlen; und ich bin versichert, daß solche Begegnung (die aber unveränderlich seyn muß) von selbst mehr ausrichten wird, als Drohungen und Schläge, die, wenn sie einmal eingeführt sind, bald ihre Wirksamkeit verlieren, und überhaupt gar nicht statt finden sollten, wenn Scham und Schande dabei nicht weher thun, als der Stock oder die Ruthe; daher diese gewaltsamen Mittel auch nur bei den dringendsten und seltensten Gelegenheiten zu gebrauchen sind.

V. Man soll Kindern wenig Regeln geben. Das, was die Kinder thun sollen, muß man ihnen nicht blos sagen, sondern man muß sie dasselbe immer von vorn wieder anfangen lassen, bis sie eine Fertigkeit darin erlangen. Man wache gegen alle Affektationen, denn die rohe einfache Natur ist besser als alle erkünstelte Zierlichkeit.

VI. Sorgfalt für das Aeußere der Kinder. Man quäle die Kinder nicht mit Complimenten-Schneiderei, sondern bilde hauptsächlich nur ihr Herz. Mit ihren Unachtsamkeiten muß man Geduld haben, wenn sie nur weder Stolz noch Bosheit anzeigen. Gute Gesellschaft bildet am besten; der Umgang mit schlechten Bedienten kann den Kindern sehr gefährlich werden. Sie sollten sich daher beständig bei den Eltern aufhalten, diese aber ihnen ihre Gesellschaft angenehm zu machen suchen.

VII. Von den Vorzügen der häuslichen Erziehung. In den Schulen werden den Kenntnissen die guten Sitten zu sehr aufgeopfert. Die große Anzahl der Zögling in Pensionsanstalten ist nachtheilig. (Schwarz macht hierüber die Bemerkung: Da L. die häusliche Erziehung im Gegensatz zu der öffentlichen einseitig betrachtete, so wurde die Sache von den deutschen Pädagogen auch bald zu sehr von jener, bald zu sehr von dieser Seite mit Befangenheit beurtheilt.)

VIII. Von verzeihlichen und strafbaren Fehlern der Jugend. Nur Widerspenstigkeit und vorsätzlicher Ungehorsam verdienen körperliche Züchtigung.

Widersetzlichkeit und vorsätzlicher Ungehorsam müssen durch Gewalt und Schläge bestraft werden, denn es gibt kein anderes Mittel dagegen. Alles, was ihr eurem Sohne zu thun oder zu lassen befehlet, das muß er genau befolgen; hierin müßt ihr keine Nachsicht, keinen Widerstand stattfinden lassen. Denn wenn es einmal zwischen beiden zu einem

Versuch kommt, wer Herr oder Meister sein soll — (welches der Fall ist, wenn der Vater befiehlt und der Sohn sich weigert, zu gehorchen); so muß der Vater, falls Winke und Worte nichts ausrichten sollten, seine Sache mit Gewalt durchsetzen und durch Schläge den Ungehorsamen bändigen; sonst würde er zeitlebens in der Abhängigkeit des Sohnes stehen müssen.

Wenn man zum erstenmal genöthigt ist, körperliche Strafen zu gebrauchen, so muß die Züchtigung so lange fortgesetzt und ohne abzulassen, verstärkt werden, bis der Eigensinn ganz überwunden und das Ansehen der Eltern gesichert ist; und dann muß man dieses Ansehen, durch Ernst mit Güte vermischt, immerdar zu erhalten suchen.

Bringt aber solche wiederholte Züchtigung die gewünschte Wirkung nicht hervor, so werden fernere strenge Züchtigungen nur Erbitterung erzeugen. „Ist ein Vater so unglücklich," sagt L., „einen so verdorbenen und unbeugsamen Sohn zu haben, so weiß ich in der That nicht, was er anders für ihn thun kann, als für ihn beten. Allein ich glaube, daß, wenn man Kinder nur vom Anfang an gehörig behandelte, es gewiß wenig so schlimme geben würde. Man suche die Kinder mehr durch vernünftige, ihrem Alter angemessene Vorstellungen zu leiten. Man mache ihnen begreiflich, daß alles, was man mit ihnen vornimmt, nützlich und nothwendig sei. Die Gründe dafür müssen ihrem Alter angepaßt und in wenigen, aber klaren und deutlichen Ausdrücken ihnen mitgetheilt werden. (Daß ein solches Räsonniren mit Kindern Unheil hervorbringen kann, wie Schwarz meint, ist nicht wohl einzusehen.)

Man soll den Kindern das Lernen nicht zur Last machen. (Dies wurde von den Späteren so genommen, als soll das Lernen zum Spiel gemacht werden, was doch Locke's Meinung nicht war.)

IX. Ueber die Eigenschaften eines Erziehers sagt Locke: „Derselbe muß vor allen Dingen feine Lebensart, Weltklugheit und Menschenkenntniß besitzen. Ausgebreitete Gelehrsamkeit ist dazu nicht nöthig; denn er soll dem Zöglinge nur die Vorkenntniße der nützlichsten Wissenschaften beibringen."

X. Von der Vertraulichkeit der Eltern gegen die Kinder. Bei zunehmenden Jahren muß die Ehrfurcht der Kinder sich nach und nach in Vertraulichkeit und Freundschaft gegen ihre Eltern verwandeln. Hiedurch stimmt er mit Montaigne überein, welcher sagt, die Eltern sollen den Kindern keine Furcht vor ihnen, sondern Liebe und Achtung einflößen, überhaupt sie näher zu sich ziehen.

XI. Man muß die individuellen Neigungen der Kinder erforschen, um ihre Behandlung darnach einzurichten. Man fange bei Zeiten an, den Charakter des Kindes genau zu beobachten, und zwar, wenn

es davon am wenigsten empfindet, bei seinen Spielen, wenn es gar nicht bemerkt zu werden glaubt; man sehe, welches seine herrschenden Leidenschaften und überwiegenden Neigungen sind; ob es wild oder sanft, kühn oder blöde, mitleidig oder grausam, offen oder zurückhaltend ist u. s. w.; denn nach diesen Verschiedenheiten muß sich auch die Behandlung richten, und die Art und Weise, das Kind zu lenken und zu regieren. Diese natürlichen Anlagen, welche in der individuellen Constitution, oder im Temperament ihren Grund haben, lassen sich jedoch weder durch Vorschriften, noch durch direkten Widerstand abändern, und am wenigsten solche, die ihre Quelle in der Furcht und in der Niedergeschlagenheit des Gemüths haben, ob sie gleich durch Kunst großentheils verbessert und zu guten Zwecken hingeleitet werden mögen. Allein wenn man auch in dieser Hinsicht alles thut, was man kann, so bleibt doch das Uebergewicht immer auf der Seite, wo die Natur es zuerst hinlegte und wer den Charakter eines Kindes in den ersten Lebensscenen sorgfältig beobachtet, wird in der Folge den Gang seiner Ideen und seine Absichten leicht errathen, wenn auch die Entwürfe des erwachsenen Jünglings combinirter, und die Gestalten, worunter er sie verbirgt, mannigfaltiger werden.

XII. Man muß den Kindern nicht zu viel Willen lassen. Sehr früh äußert sich bei Kindern eine gewisse Herrschsucht. Andere sollen sich nach ihnen richten. Sie streben nach dem Eigenthum aller Dinge, die ihnen gefallen. Man muß daher ihnen nichts geben, was sie ausdrücklich verlangen, dabei aber die Bedürfnisse der Natur, von den Bedürfnissen der Einbildungskraft sorgfältig unterscheiden. Um die Habsucht nicht einwurzeln zu lassen, gewöhne man sie zur Freigebigkeit und ahnde jede Ungerechtigkeit mit Strenge.

XIII. Vom Weinen der Kinder. Kinder weinen oft blos, weil sie ihren Willen haben wollen. Diese Gattung des Weinens darf nicht geduldet werden. Auch das Weinen über körperlichen Schmerz muß man nicht dulden, und daher Kinder, wenn ihnen etwas zustößt, nicht beklagen, sondern sie stille zu machen und dem Uebel abzuhelfen suchen.

(Schwarz urtheilt hierüber: Locke sagt nichts Erschöpfendes, und es kann nicht geleugnet werden, daß z. B. Niemeyer und Andere Gründlicheres darüber sagen, wie weiter unten ersehen werden wird).

XIV. Die Furcht sowohl, als der Muth ist etwas Gutes, nur die Weichlichkeit und das Zuviel verhindere man.

XV. Von der Neigung der Kinder zur Grausamkeit. Man muß nicht gestatten, daß Kinder Thiere martern; man soll ihnen vielmehr Empfindsamkeit gegen die Leiden aller Geschöpfe, Wohlwollen und Mit-

leid einflößen. (Trefflich spricht hierüber Jean Paul in der Levana. Siehe unten den Artikel.) Man gewöhne sie insbesondere zur Höflichkeit im Betragen und in den Ausdrücken gegen Geringere und selbst gegen Bediente.

XVI. XVII. XVIII. Von der Wißbegierde, Achtlosigkeit und Unlust gegen Unterricht.

Zeigt das Kind Verdroßenheit im Lernen, so hat man sich vor Allem zu überzeugen, ob der Grund seiner Trägheit überhaupt im Charakter liege, oder ob dieselbe bloß Mangel des Geschmacks am Studieren sei. Im letzteren Falle soll man zuerst durch Vorstellungen und freundliche Belehrungen über die Nachtheile seiner Trägheit im Lernen einwirken; hernach, wenn diese Mittel nicht helfen, durch Beschämung und durch kalte Mienen, welche Eltern und Hofmeister gegen dasselbe annehmen. Sieht man, daß der Zögling andere Beschäftigungen dem Lernen vorzieht, so soll man ihn im Ernste dazu anhalten und ihn dieselben wie ein ordentliches Geschäft verrichten lassen. Hat aber jene Verdroßenheit und Gleichgültigkeit gegen das Lernen ihren Grund in der natürlichen Anlage, so hat man zu erforschen, ob dem Kinde gar nichts Vergnügen macht. Zeigt sich irgend ein Hang, so muß man alles thun, ihn zu rühren, und soll ihn benützen, es aus der Trägheit heraus zu reißen und zu ermuntern, um so mehr, da man bei solchen trägen Temperamenten nicht zu fürchten hat, daß irgend eine Begierde durch Begünstigung zu stark anwachsen möchte.

Schwarz sagt hierüber, daß man später in diesem Gegenstand tiefer eingedrungen ist. (Vergleiche damit in den Artikeln: Niemeyer und Graser die Angabe der Mittel, wie das Interesse und die Aufmerksamkeit der Schüler für den Unterricht erregt werden kann.)

XIX. Man soll die Kinder nicht mit Spielsachen überladen und sie von ihnen, wo möglich selbst machen lassen.

XX. Man präge dem Kinde Abscheu vor der Lüge ein. Das erste Mal, da man ein Kind auf einer Lüge betrifft, sollte man, anstatt sie ihm wie einen gewöhnlichen Fehler zu verweisen, blos seine Verwundederung darüber zeigen, wie über eine außerordentliche Sache. Schützt dieses es nicht vor dem Rückfall, so muß es das nächste Mal einen scharfen Verweis bekommen, und Vater, Mutter und Alle, die um das Kind sind und die Sache erfahren, müssen es die größte Unzufriedenheit empfinden lassen. Sollte aber auch dieses noch nicht helfen, so muß man endlich zu Schlägen greifen. Denn nachdem es dergestalt gewarnt worden, hat man eine vorsätzliche Lüge immer als eine Widerspenstigkeit zu betrachten, die nicht ungeahndet dahin gehen darf.

Kinder pflegen, aus Furcht, ihre Fehler in ihrer Blöße aufgedeckt zu sehen, wie alle Adamssöhne, auf Entschuldigungen zu denken. Diese

Unart verleitet insgemein zur Unwahrheit, und muß darum auch nicht geduldet, jedoch mehr durch Beschämung als durch Härte gehoben werden. Wird daher ein Kind zu Rede gesetzt, und seine erste Antwort ist eine Entschuldigung, so ermahne man es mit Gelassenheit, die Wahrheit zu sagen; und wenn es dann beharret, sich durch Unwahrheit herauszuhelfen, so muß es gezüchtigt werden. Gesteht es aber die Sache offenherzig, so lobe man seine Aufrichtigkeit und verzeihe ihm den Fehler, er sei welcher er wolle und zwar dergestalt, daß man ihm denselben nie wieder vorwerfe, noch diesen erwähne. Ist es aber einmal für eine Lüge bestraft worden, so muß man sie ihm nie wieder verzeihen, wenn man es darauf ertappt, oder erfährt, daß es sich derselben schuldig gemacht habe. Denn da ihm dieser Fehler verboten worden, und es ihn, wenn es sonst nicht störrig ist, auch wohl vermeiden kann; so muß man die Wiederholung desselben als eine vorsätzliche Bosheit betrachten und so bestrafen, wie sie es verdient.

XXI. Von der Verehrung des höchsten Wesens, als der Grundlage der Tugend. Die erste Grundlage zur Tugend besteht darin, daß man dem Gemüthe früh einen richtigen Begriff von Gott, dem Urheber und Schöpfer aller Dinge einprägt, von dem wir alles Gute empfangen, der uns liebt und dem wir alles zu verdanken haben.

Demzufolge muß man das Herz des Kindes mit Liebe und Ehrerbietung gegen dieses höchste Wesen erfüllen. Dieß ist für den Anfang genug, und eine weitere Erklärung nicht nöthig. Denn, wenn man es zu früh mit der Geisterlehre bekannt machen und zu voreilig ihm metaphysische Ideen von der unbegreiflichen Natur des unendlichen Wesens beibringen wollte, so möchte man seinen Kopf nur mit irrigen Vorstellungen anfüllen, oder ihn durch unverständliche Ideen verwirren. Man sage ihm blos bei einer schicklichen Gelegenheit, daß Gott alle Dinge gemacht hat und regiert, alles hört und sieht, und denen, die ihn lieben und ihm gehorchen, auf alle Weise Gutes thut.

Wenn man so mit Kindern von Gott redet, so wird man finden, daß in dem Gemüth derselben bald mehr Gedanken von selbst aufsteigen werden, welche man dann, wenn sie irrig sind, berichtigen muß. Ja ich halte dafür, daß es überhaupt wohlgethan sein würde, wenn die Menschen überall bei diesem Begriffe von Gott stehen blieben, ohne ihre Neugier in Erforschung eines Wesens, das alle Geschöpfe für unbegreiflich erkennen müssen, je weiter zu treiben; denn Viele, deren Denkkraft weder stark noch aufgehellt genug ist, um das gehörig zu unterscheiden, was außer- oder innerhalb unseres Erkenntnißvermögens liegt, stürzen sich durch solche Grübeleien nur in Aberglauben oder Unglauben. Entweder stellen sie sich Gott als ein, ihnen selbst ähnliches Wesen vor, oder sie glauben gar keinen, weil sie außer dem Menschen kein anderes Wesen

begreifen können. Man gewöhne die Kinder, alle Abend und Morgen Gott, als ihrem Schöpfer, Beschützer und Wohlthäter, in faßlichen und kurzen Gebeten die Verehrung zu bezeigen, so wie es ihrer Fähigkeit und ihrem Alter angemessen ist. Dies wird ihre Religions-Empfindung, Erkenntniß und Tugend kräftiger befördern, als alle metaphysische Untersuchungen über jenes unerforschbare Wesen.

XXII. Auch zur Klugheit führe man die Kinder an, nur nicht zur List.

XXIII. Von der Artigkeit und feinen Lebensart. Die Artigkeit beruht auf der Regel, nicht zu schlecht von sich selbst und nicht zu schlecht von Andern zu denken.

4 Hauptfehler sind ihr entgegen:

a) ein ungefälliges rohes Wesen;
b) Mangel an Achtung gegen Andere;
c) Tadelsucht und Widersprechen;
d) allzu große Empfindlichkeit.

Vor diesen Fehlern bewahre man die Kinder. Man plage sie aber nicht mit Manieren, flöße ihnen lieber Menschenliebe ein und gewöhne sie an ein sittsames und bescheidenes Betragen.

XXIV. Vom Unterricht. Die Wissenschaft ist blos in sofern schätzbar, als sie der Tugend und Weisheit zur Stütze dient. Die Buchstabenkenntniß und das Lesen lerne das Kind spielend und zwar mit Würfeln. Die Bibel soll nicht zum Lesenlernen gebraucht werden. Besser eignen sich dazu Aesops Fabeln. Nach dem Lesen folgt das Schreiben, dann das Zeichnen. Auswendiglernen lasse man durch Vorsprechen. Sobald das Kind seine Muttersprache reden kann, lerne es die französische, und zwar durch bloßes unausgesetztes Sprechen, und nicht durch Regeln der Grammatik. Später folgt die lateinische Sprache, welche auf dieselbe Weise erlernt werden kann. Ueber die Erlernung fremder Sprachen soll man den Zögling die Muttersprache nicht vergessen lassen. Kann der Zögling das Lateinische nicht auch durch Sprechen lernen, so gebe man dem Schüler ein lateinisches Buch, schreibe die Uebersetzung über jedes Wort 2c. Lateinische Ausarbeitungen lasse man nicht machen, am wenigsten Verse; überhaupt ist diese Sprache Nebensache; nur der angesehene Mann hat sie nöthig; die griechische Sprache werde später gelernt. Während des Französischen und Lateinischen führe man den Knaben an, die wichtigsten Theile der Erdbeschreibung, der Sternkunde, der Zeitrechnung, der Kenntniß des menschlichen Körpers, der Geschichte, aufzufassen. Man lehre ihn vorzüglich die Dinge, welche in die Sinne fallen und wenig mehr als Gedächtniß erfordern, kennen.

Denn von diesen muß unsere Erkenntniß ausgehen,

wenn wir den rechten Weg einschlagen wollen, und nicht von abstrakten, logischen und metaphysischen Ideen, die bei den Anfängern in den Wissenschaften den Verstand mehr verwirren, als aufhellen. Mit den Sprachkenntnissen verbinde man wo möglich Sachkenntnisse. Auch in der Geometrie soll der Knabe frühzeitig unterrichtet werden, ebenso in der Pflichten- und allgemeinen Rechtslehre und in der Kenntniß von den Landesgesetzen. Die Logik soll so kurz als möglich vorgetragen werden. Die Wohlredenheit lerne man aus den Schriften des Cicero, und zur Erlangung einer guten Schreibart in der Muttersprache, lese man die besten Schriftsteller, die es darin gibt, überhaupt solle die Muttersprache obenan stehen. Man suche der Jugend den Unterricht angenehm zu machen; Schläge und Schelten taugen daher bei demselben nichts, weil das Gemüth dadurch unruhig und zerstreut wird.

XXV. Von den körperlichen Geschicklichkeiten. Das Tanzen erlerne der Mensch der Grazie willen; Musik lieber gar nicht, weil sie zu viel Zeit wegnimmt und es selten einer zu Etwas bringt. Musikalische Geschicklichkeit wird auch im Leben am wenigsten ausgezeichnet, ich würde ihr also auch unter allen Gegenständen den letzten Platz anweisen. (Schwarz sagt hierüber, daß dieß den Geist der Locke'schen Unterrichtslehre charakterisirt, welche mehr das Objektive und Materielle oder den Nutzen der Wissenschaft und der Kunst, als das Subjektive in dem zu bildenden Gemüthe vor Augen habe). Das Reiten ist gesund, das Fechten stärkt zwar, verleitet aber zum Duell, besser das Ringen. Auch Handarbeiten sind gut und es wäre zu wünschen, daß jeder ein oder einige Handwerke lernete; ebenso Gartenbau und Landwirthschaft, Holzarbeiten, Kupferstechen, Lackiren, ja Parfümerien bereiten 2c.

XXVI. Das Buchhalten und kaufmännische Rechnen sollen die Schüler lernen, um über ihre Ausgaben Rechnung zu führen.

XXVII. Das Reisen ist nützlich, wenn es zur rechten Zeit unternommen wird. Tugend und Weisheit bleiben immer die Hauptsache. Lehrt euren Sohn seine Neigungen beherrschen und seine Begierden der Vernunft unterwerfen, so habt ihr das Schwerste überstanden. Um aber den jungen Menschen dahin zu bringen, kenne ich kein besseres Mittel, als die Liebe zum Lob und Beifall, die ihm daher durch alle möglichen Kunstgriffe eingeflößt werden muß. (Dieß hat man im Gegensatz gegen die damals herrschende Schlagmethode aufzufassen).

Am Schlusse spricht Locke von der Unvollständigkeit seines Werkes und von der Nothwendigkeit, Alles nach Maßgabe der Individualität des Kindes zu bestimmen.

Verhältniß der Locke'schen Grundsätze zu der vorigen Erziehungsweise.

Locke dachte zuerst auf eine über Herkommen erhabene Weise über Erziehung nach, und es gelang ihm auch, das Nachdenken Anderer auf diese Angelegenheit zu lenken.

Wie er den Körper des Kindes auf natürlichere zwanglosere Weise behandelt wissen wollte, so forderte er Aehnliches auch in Beziehung des Geistes. Man solle das Kind mehr aus sich selbst entwickeln lassen, als in Formen zwängen, die seiner Natur zuwider sind. Denn thut man das Letztere, so ergeben sich höchstens Scheinfrüchte, die weder dem Zöglinge, noch Andern nützen. Darum soll auch das Kind so viel als möglich durch Gründe und Vorstellungen geleitet werden. Man soll den Zögling überhaupt nach und nach mehr von Innen heraus bestimmen. Wie seine natürliche Entwickelung vom Sinnlichen zum Uebersinnlichen fortschreitet, so soll auch die künstliche Erziehung diesem Stufengange folgen. Obgleich aber das Kind im Anfange mehr bloß durch sinnlichen Schmerz und sinnliches Wohlbehagen bestimmt wird, so soll man doch auch sobald als möglich auf das geistige Gefühl desselben einwirken und namentlich sein Scham- und Ehrgefühl zu erregen suchen. Darum kann auch die Ruthe nicht das einzige und Haupt-Mittel der Erziehung seyn. Eine freundlichere liberalere Behandlung der Kinder wurde durch die Locke'schen Grundsätze herbeigeführt.

Da Locke erkannte, daß die Entwickelung vom Sinnlichen und Anschaulichen ausgehe, so forderte er auch, daß der Unterricht mit sinnlichen Dingen beginnen sollte. Sachkenntnisse sollen überall mit Wortkenntnissen verbunden werden; nur dadurch könne der Unterricht für das Leben wirklich Nutzen bringen. Sowohl hierin, als in dem Grundsatz, daß die Kinder mehr durch Liebe und sanfte Mittel geleitet werden sollen, stimmt er mit Montaigne überein, der 100 Jahre früher gelebt hat.

In Ansehung der Wichtigkeit der Erziehung harmonirt Locke nicht allein mit Montaigne, sondern auch mit Baco; bezüglich des Religionsunterrichtes weicht er von letzterem ab. Denn Baco sagt, daß in demselben die Jugend zu viel auf Treue und Glauben anzunehmen hat; Locke aber erklärt sich gegen allen raisonnirenden Religionsunterricht. In der Ansicht, daß die Jugend zu viel mit den Sprachen und zu wenig mit den Sachen beschäftigt wurde, harmonirt Locke nicht allein mit Baco, sondern auch mit Komenius.

Franke (Aug. Herrmann).

Während Locke in England durch seine Schrift über Erziehung der Kinder die Aufmerksamkeit des Publikums auf diesen Gegenstand

lenkte, suchte Franke in Deutschland einen bessern religiösen Unterricht und eine frömmere Erziehung der Jugend einzuführen. Schon durch Herzog Ernst den Frommen von Gotha wurde im letzten Theil des 17. Jahrhunderts ein lebhafteres Interesse für Verbesserung der Schulen und der Erziehung angeregt.

Zu gleicher Zeit hat Spener, (geb. 1635 im Oberelsassischen, nach Frankfurt a. M. berufen 1666 als Senior des geistlichen Ministeriums, nach Dresden gekommen 1684 als Oberhofprediger, nach Berlin als Probst und Consistorialrath 1691, gest. 1705), von der Unwirksamkeit einer unfruchtbaren Dogmatik und Polemik überzeugt, eine neue Bahn gebrochen und auf das Praktische in der Religion gedrungen.

In Halle trat August Hermann Franke (geb. zu Lübeck 1663, gest. zu Halle 1727) auf. Er war als Kind und Jüngling in Gotha unter dem Einfluß der dortigen Schulverbesserung erzogen; als junger Mann war er Spener's treuester Schüler geworden. 1692 wurde er in Halle Professor der griechischen und orientalischen Sprachen, womit zugleich das Pastorat an der Georginenkirche in Glaucha vor Halle verbunden war.

An jedem Donnerstag erschien da eine Anzahl Armer vor Franke's Thür; er sonderte die Kinder von den Erwachsenen und katechisirte jene etwa ½ Stunde.

Da er sah, wie verwildert und verdorben der größte Theil von ihnen war, so führte ihn dieß auf den Versuch, die Kinder für ein geordnetes Schulleben zu gewinnen und eine kleine Armenschule anzulegen. Dafür ließ er in seiner Amtswohnung eine Armenbüchse befestigen, welche einen unerwartet reichlichen Ertrag gewährte. Dadurch vermochte er die Armenschule bald zu erweitern und auf 2 Klassen einzurichten. Bald faßte er den Entschluß, ein Waisenhaus zu gründen, um die verlassenen Kinder allen nachtheiligen Einflüssen zu entziehen. Schon vorher hatte er das Pädagogium begonnen, eine Anstalt für Kinder der höheren Stände. So blühte unter seiner Aussaat eine neue Anstalt nach der andern für Kinder, für Jünglinge und für Lehrer aus allen Ständen und für alle Stände auf. Alle diese Anstalten begriff man unter dem Namen Waisenhaus.

Die Grundsätze der Franke'schen Schule gingen in Volks- und Gelehrtenschulen über. Die nächsten Nachfolger Franke's waren zwar nicht die Erben seines unternehmenden Geistes, aber doch seiner Grundsätze. Dieselben bestanden in Folgendem:

Bei aller Erziehung muß eine lebendige Erkenntniß Gottes und ein rechtschaffenes Christenthum der letzte Zweck seyn. Ohne ächte Frömmigkeit ist alles Wissen mehr schädlich als nützlich. Alle Kinder tragen den Samen des Verderbens in sich, und es muß daher bei allen auf eine gründliche Besserung des Herzens hingearbeitet werden. Diesem Zweck sind zuwider: Vernachlässigungen frühen christlichen Unterrichtes, Vergnügungen, wie sie in der Welt üblich sind. Die Frömmigkeit schließt die Klugheit im Benehmen nicht aus. Man muß daher junge Leute zwar zu anständigen Sitten, aber nicht zum Hofton erziehen. Die Jugend bedarf der Vergnügen und Erholung (Recreation). Diese findet sie in körperlichen Bewegungen, in mechanischen Beschäfti-

gungen, im Anblick interessanter Gegenstände der Natur und der Kunst. Bei allem Unterricht muß man den Stand und die künftige Bestimmung im Auge behalten. Bei denen, welche zu bürgerlichen Gewerben bestimmt sind, kommt es zwar nächst dem Religionsunterricht hauptsächlich auf die unentbehrlichen Kenntnisse: Lesen, Schreiben, Rechnen an; aber auch die Kenntnisse der Natur, der Geographie, Geschichte 2c. sollten nicht versäumt und dabei alles, wo möglich, vor die Sinne der Kinder gebracht werden. Für die Studirenden sind die alten Sprachen die Hauptsache. Ein Hauptvortheil von denselben ist der rechte Verstand der heiligen Bücher. Einige der alten heidnischen Autoren sollten mit der Jugend nie, andere höchstens in Auszügen gelesen werden. Veranstaltung von Chrestomathien ist ein nothwendiges Bedürfniß. Außer den Sprachen dürfen dem Studirenden auch Geographie, Geschichte, Mathematik 2c. nicht fremd bleiben.

Die Erziehung hat beständig genaue Aufsicht über die Jugend zu halten. Beim Unterricht derselben hat man sich mehr der katechetischen Lehrart zu bedienen. Erleichterungen des Unterrichtes sollen nicht auf Kosten jugendlicher Thätigkeit geschehen; viel arbeiten war die Losung; Wiederholung die Seele des Unterrichts; Veranschaulichung dessen, was sich veranschaulichen ließ, Grundsatz.

Pädagogen aus der Franke'schen Schule waren z. B. Freilinghausen, Knapp, Frankens Sohn, Joachim Lange, Steinmetz, Hecker, Büsching 2c.

Trotz der Landschulordnungen, wodurch mehrere Regierungen in Deutschland das Schulwesen zu verbessern suchten, und worin sich vorzüglich die des Herzogs Ernst des Frommen von Gotha († 1675) musterhaft auszeichnete, machte doch das Volksschulwesen keine Fortschritte zum Bessern, weil das aus Hirten, Handwerkern, abgedankten Bedienten, Schreibern und Soldaten bestehende Schulmeisterpersonal noch zu tief in seiner Bildung stand und dabei aufs Kärglichste besoldet war.

Erst durch Errichtung von Schullehrerseminarien wurde es im Volksschulwesen besser. In der Mitte des 18. Jahrhunderts wurden die Mängel der Franke'schen Schule fühlbarer und sie verlor an Einfluß auf das Zeitalter. Der durch Locke, Rousseau und Basedow angeregte Philantropinismus trat an ihre Stelle.

Rousseau (Jean Jaques)

wurde im Jahre 1712 zu Genf von protestantischen Eltern geboren. Seine Geburt brachte seiner Mutter den Tod, weßhalb er sie auch sein erstes Unglück nennt. In seinem 8. Jahre wurde er einem Pfarrer auf dem Lande zur Erziehung übergeben; mit 14 Jahren kam er zu einem Graveur in die

Lehre, bei dem er aber nicht blieb. Er ging nach Savoyen, wurde katholisch und kam endlich nach verschiedenen Wanderungen nach Paris, wo er sich ärmlich mit Notenschreiben ernährte. Im Jahre 1750 gewann er eine akademische Preisfrage, indem er die Behauptung durchführte, daß die Wissenschaften und Künste verderblich gewesen seyen. Einen noch größeren Ruf erlangte er durch ein anderes Werk. „Ueber die Ungleichheit unter den Menschen.“ In dieser Schrift suchte er zu beweisen, daß die menschliche Glückseligkeit im einfachen Naturleben bestehe. Eigenthum und Verträge haben die Menschen in Unglück gestürzt, Ackerbau und Gewerbe, Mühe und Kummer über sie gebracht. Im Jahre 1762 kam sein wichtigstes Werk heraus, unter dem Titel: „Emil oder über die Erziehung.“ Wegen der Urtheile, die sich im Anhange dieser Schrift gegen das Positive der Religion befinden, ließ das Parlament in Paris das Buch am 11. Januar 1762 durch Henkers Hand zerreißen und verbrennen und verurtheilte den Verfasser zum Gefängniß.

Gleiches geschah in seiner Vaterstadt Genf. Zu Motiers fand er einen Zufluchtsort, bereitete sich aber auch hier Verfolgungen, (es heißt die Leute hätten ihn steinigen wollen), obgleich der Landesherr, Friedrich II. in Preußen, den Geistlichen Ruhe gebot. Er verlebte hierauf 2 Monate auf der Peters-Insel im Büler-See, wo er sich mit Botanik beschäftigte und eine eigene Schrift über diese Wissenschaft herausgab. Nachdem er auch einige Zeit bei dem berühmten Hume in England verlebt hatte, kehrte er 1767 nach Paris zurück, nährte sich dort wieder durch Notenschreiben, verlebte seine letzten Tage auf dem Landgute eines Vornehmen und starb 1778, 66 Jahre alt *)

Wie Rousseau durch seine Schriften zu den großen Veränderungen beitrug, die sich später auf dem polit. Gebiete ergaben, so geschah Aehnliches von ihm auch in der pädagogischen Welt und zwar durch seine Schrift: **Emil oder über die Erziehung.** Deutsche Ausgabe aus dem Französischen v. Cramer. 4 Thle. Braunschw., Schulbuchhdlg. 1792. 4. Thlr.

So vielen Einseitigkeiten und Uebertreibungen wir in diesem Werke begegnen, so viele vernünftige und gesunde Ansichten sind auch in demselben zu finden. Zu beklagen ist, daß zwischen den gesunden und krankhaften Ansichten, zwischen den wahren und falschen Begriffen, zwischen den nützlichen und schädlichen Lehren dieses Buches nicht hinlänglich unterschieden wurde, obgleich deutsche Pädagogen, z. B. Cramer, Campe, Trapp ꝛc. es prüften und in seiner wahren Beschaffenheit darstellten.

Ich will zuerst eine Uebersicht des Inhalts dieser Schrift im Allgemeinen geben und hernach ihren Inhalt spezieller darstellen.

Rousseau bestimmt der Erziehung 3 Perioden, und geht, nachdem er die Frage untersucht hat: Was ist Erziehung? Zur Beantwortung der andern über: Wie muß die Erziehung beschaffen seyn? Von den 3 Perioden menschlicher Entwickelung läßt er die erste bis zur Zeit des Redenlernens gehen und handelt im 1. Buche von der Gesundheit

---

*) Man glaubt, er habe sich vergiftet, (s. **Raumers** Geschichte der Pädagogik III. 2. Abthlg. p. 240 u. ff.), was aber **Diesterweg** als ein von seinen Feinden ersonnenes längst widerlegtes Mährchen nennt.

des Leibes und der Seele des Kindes, vom Wickeln und Säugen, von der Vernachläßigung der Kinder durch sorglose Mütter, vom Uebertreiben der mütterlichen Sorgfalt, von der Beschaffenheit des Hofmeisters ꝛc. Hierauf geht er zu den speziellen Vorschriften über, indem er von der physischen Erziehung in der 1. Periode, von der Luft, vom Waschen und Baden, vom Zahnen und Redenlernen und davon spricht, was in Ansehung der Gemüthskräfte in dieser Periode zu thun ist. Die 2. Periode läßt er ungefähr vom 3. Lebensjahre angehen und führt dieselbe bis zum 12. fort. Die Vorschriften der Erziehung in dieser Periode sind im 2. Buche enthalten und handeln zuerst von dem, was man in dieser Periode nicht thun soll; dann was die Erziehung zur Glückseligkeit des Menschen beitrage und nicht beitrage; was in Ansehung des Begehrungsvermögens, des Erkenntnißvermögens geschehen und nicht geschehen soll, wie Fehler und schlimme Gewohnheiten der Kinder, z. B. Lügensagen und Eigensinn in dieser Periode entfernt werden können, was in Ansehung des Unterrichtes in fremden Sprachen, in der Geographie, Geschichte, und ebenso von Sinnenübungen zu merken ist.

Die 3. Periode läßt Rousseau vom 12. Jahre angehen und bis zur völligen Mannbarkeit fortdauern. Von ihr handeln das 3. und 4. Buch. Er spricht darin von der Uebung der theoretischen und praktischen Vernunft, gibt im 3. Buch die Materie dieser Uebung und die Kennzeichen vom Erwachen der Vernunft an. Als Stoff, an welchem die erwachte Vernunft zu üben ist, bezeichnet er überhaupt Alles, was außer uns ist.

Im 4. und 5. Buch handelt er von der Uebung der praktischen Vernunft, von den Leidenschaften und ihrem Verhältnisse zu dem moralischen Gesetz, von dem moralischen Gesichtspunkt, aus welchem der Mensch und die menschlichen Dinge zu betrachten sind.

Rousseau behauptet, daß nur derjenige Mensch die Leidenschaften dem Gesetz der Vernunft gemäß regieren wird, der über seine moralische Bestimmung gehörig unterrichtet ist. Als Mittel hiezu betrachtet er:

1) die Anleitung zum Studio des Menschen in Biographien in der Geschichte und im wirklichen Leben;

2) richtige Religionskenntniße, weswegen das Glaubensbekenntniß des Savoyischen Vicars als vermeintes Schema eines zweckmäßigen Religionsunterrichtes eingeschaltet sind.

Die nachfolgenden Reflexionen aus der Moral und dem Naturrecht sollen nach Rousseau's Meinung ebenfalls Vorschriften seyn, wie dem Jüngling die Belehrungen ertheilt werden müssen, welche die Uebung der praktischen Vernunft zur Absicht haben.

Nach dieser allgemeinen Uebersicht will ich den Inhalt des Rousseauschen Emils spezieller angeben.

1. Buch. Alles ist gut, wenn es aus der Hand des Schöpfers kommt; Alles artet unter den Händen der Menschen aus. Dieser will nichts, wie es die Natur gemacht hat, er stößt alles über den Haufen, entstaltet Alles. Sogar den Menschen muß man für ihn wie ein schulgerechtes Roß abrichten, muß ihn, nach seiner Weise, wie einen Baum eines Gartens schnitzeln. Wir kommen schwach auf die Welt und bedürfen Kräfte; entblößt von Allem, und bedürfen Beistandes; dumm, und bedürfen Urtheils. Alles, was wir bei unserer Geburt nicht besitzen, und was wir brauchen, wenn wir erwachsen sind, gibt uns die Erziehung. Diese Erziehung erhalten wir durch die Natur, oder die Menschen, oder die Dinge. (Schon Trapp tadelt diese Eintheilung, weil Natur und Dinge kein rechter Gegensatz ist. In den folgenden Artikeln kommt mehr darüber vor.) Die Natur und die gesellschaftlichen Einrichtungen stehen im Widerspruch mit einander (siehe die nächste Anmerkung!); man muß also wählen, ob man einen Menschen oder Bürger bilden will, denn Beides zugleich läßt sich nicht erreichen. Der Naturmensch denkt, fühlt und begehrt ganz anders, als der bürgerliche Mensch. Der Bürger muß den Menschen ausziehen, und die besten gesellschaftlichen Einrichtungen sind diejenigen, die den Menschen am besten entkleiden, ihm am besten seine absolute Existenz rauben, um ihm eine relative zu geben und sein Ich in die gemeinschaftliche Einheit hinüberzutragen, so daß sich jeder Einzelne nicht mehr für ein Eins, sondern für einen Theil jener Einheit halte, weil er nicht mehr anders als im Ganzen bemerklich ist.*)

---

*) Ueber dieses einseitige und unwahre Raisonnement macht Benecke in seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre 1. Bd. p. 9 folgende Bemerkung: „Der französischen Ueberfeinerung des damaligen Zeitalters entgegengesetzt, welche, eine tiefe moralische Verderbtheit in sich verbergend, überall dem äußern Scheine das Wesentliche aufopferte, und bei ihrer Beschleunigung einer oberflächlichen Bildung, die wahre innere Bildung vernachlässigte, zeigte die Rosseau'sche Lehre den im Strudel dieser unnatürlich gespannten Lebensverhältnisse Umhergetriebenen wenigstens das Bild des Eilandes, welches ihnen Rettung gewähren konnte. Aber es war eben nur ein Bild, und die Verheißung der Rettung zuletzt doch eine Täuschung. Wir wollen hier, wo es sich zunächst nur um die Bestimmung der Zwecke, noch nicht um deren Ausführung handelt, kein Gewicht darauf legen, daß wir doch weder Erzieher herbeischaffen könnten, welche von allem der Kultur Angehörigen frei wären, noch die Zöglinge aus der Welt und aus der jetzigen Zeit hinausbringen; daß also da eine Verwirklichung der bezeichneten Grundidee auch nicht einmal von fern her zu denken wäre, oder wir müßten denn zu dem bekannten abenteuerlichen Plane einer Erziehungsinsel unsere Zuflucht nehmen wollen. Aber auch von Seiten des Zweckes selber zeigt sich ein handgreiflicher Selbstwiderspruch. Die ideale Erziehung tritt mit der Welt nur in zufällige, in direkte und in sofern unwesentliche Gegensätze: sie will die Erzeugnisse der Kultur steigern, und wo es nöthig ist, läutern; hiezu aber kann und muß sie gewissermaßen das Werk

Zum Menschen muß die Erziehung den Menschen bilden, nicht für den gekünstelten Zustand des bürgerlichen Lebens, sondern für den einfachen Stand der Natur soll er erzogen werden. Der bürgerliche Mensch wird geboren, lebt und stirbt im Zwang. Dieß wird bewiesen in Aufzählung der Gebräuche, die in der eingeführten Erziehung, in der ersten Wart und Behandlung der Kinder herrschen. Wie eingezwängt und geschnürt wird das kleine Kind! Dieß kommt zum Theil davon her, weil die Mütter ihre Mutterpflicht nicht mehr üben wollen. Sie dienen Ammen. Rousseau malt nun den Schaden, welche die Mütter durch Vernachlässigung ihrer Pflichten bewirken, lebhaft aus, indem er sagt: „Wollt ihr Jeden wieder zu seinen ersten Pflichten zurückbringen? fangt bei den Müttern an! Ihr werdet über die Veränderungen, die dies bewirken wird, erstaunen. Alles stammet allmählich aus dieser ersten Verderbniß her: die ganze moralische Ordnung wird verkehrt; die Natur erlischt in Aller Herzen; das Innere der Häuser erhält ein minder belebtes Ansehen; das rührende Schauspiel einer aufwachsenden Familie zieht die Männer nicht mehr an sich, prägt Fremden keine Ehrfurcht mehr ein; man achtet die Mutter weniger, deren Kinder man nicht sieht; die Familien haben keinen innern Zusammenhang mehr, die Gewohnheit verstärkt nicht weiter die Bande des Bluts; es gibt weder Väter noch Mütter, noch Kinder noch Brüder

---

derselben aufnehmen, und darauf weiter bauen. Der Rosseau'sche Erziehungsplan aber steht darin in direktem und wesentlichem Gegensatze, ist recht eigentlich um dieses Gegensatzes willen überhaupt entworfen. Aber wie ist es hiemit zu vereinigen, daß doch die Zöglinge jedenfalls nach der Erziehung in der Welt leben müssen? Wir würden der Erziehung in Opposition mit der Welt eine zweite folgen lassen müssen, die wieder mit derselben versöhnte, zu ihr hin- und in sie einführte, und also alles das wieder zerstörte, was von der frühern mühsam erreicht wäre.

Dies führt uns zu dem Hauptpunkte. Was Rosseau „Natur" nennt, ist eben sowohl Unnatur, nur nach der andern Seite hin gespannt. Die Kultur ist ja doch keine Erfindung des bösen Willens oder des Eigensinns, die man nach Willkür wieder abschaffen könnte, sondern sie ist mit Nothwendigkeit durch die tiefsten Grundlagen der menschlichen Natur bedingt. Die menschliche Natur, im Unterschiede von derjenigen der Thiere, enthält wesentlich nicht nur Kulturfähigkeit, sondern auch Kulturtriebe, welche mit unwiderstehlicher Macht zur Kultur hindrängen, und wenn es möglich wäre, sich ihrer zu entäußern, dieselbe immer wieder von Neuem erzeugen würden. Verneinen der Kultur also ist Verneinen der menschlichen Natur ihrem innersten Wesen nach. Der Mensch ist durch und durch ein geistiges Wesen, und seine geistigen Kräfte, in denen eben die Kultur prädeterminirt vorherbestimmt ist, fordern Nahrung, Entwickelung vom ersten Augenblicke an. Sie in dieser Entwickelung hemmen, und was sie bereits gewonnen, rückgängig machen zu wollen, ist mit der wahren Natur des Menschen im direktesten Widerspruch."

noch Schwestern mehr; alle kennen einander kaum, wie sollten sie sich lieben? Jeder denkt nur auf sich. Wenn das Haus eine traurige Einöde ist, so muß man wohl auswärts sein Vergnügen suchen. Das Anziehende des häuslichen Lebens ist das beste Gegengift gegen die bösen Sitten. Wenn die Familie lebt und webt, so machen die häuslichen Sorgen die geliebteste Beschäftigung für die Frau aus, und sind der angenehmste Zeitvertreib für den Mann. Es gibt kein liebreizenderes Gemälde, als eine Familie; wird aber nur ein Zug verfehlt, so sind alle übrigen verunstaltet. Hat die Mutter z. B. zu wenig Gesundheit, ihr Kind selbst zu stillen, so wird der Vater zu viel Geschäfte haben, um der Erzieher derselben seyn zu können."

Wenn die Mütter auf der einen Seite ihr Mutterherz gegen die Kleinen verschließen, indem sie diese Fremden, Ammen übergeben, so verweichlichen sie dieselben auf der andern wieder. Thetis*) tauchte, wie die Fabel sagt, ihren Sohn, um ihn unverwundbar zu machen, in die Gewässer des Styx; die grausamen Mütter, von denen hier die Rede ist, tauchen ihre Kinder in die Weichlichkeit und bereiten ihnen dadurch Leiden. Beobachtet die Natur, und verfolgt den Pfad, den sie auch hier vorzeichnet! Sie übt die Kinder beständig und härtet ihre Leibesbeschaffenheit durch manchfaltige Prüfungen ab. Thorheit ist es, der Kindheit einige Leiden zu ersparen, um sie auf das Alter der Vernunft aufzusammeln. (Man sieht schon hieraus, daß Rousseau in der physischen Erziehung dieselben Grundsätze hatte, wie Locke.)

Soll der Mensch seine ursprüngliche Form behalten, so muß die Amme die Mutter, der Lehrer der Vater seyn. Rousseau sagt: Glaubt es mir auf mein Wort, Lehrer, ich sage jedem vorher, der ein Herz hat, und so heilige Pflichten (die Erziehung seiner Kinder) vernachlässigt, daß er sein Versehen lange durch bittere Thränen beweinen und nie Trost dafür finden wird.**)

Von der Bestimmung eines Hofmeisters hat Rousseau, wie Locke, eine hohe Vorstellung. Er spricht: Erhabenes Geschäft, das des Hofmeisters! Hofmeister, welche erhabene Seele! Wahrlich, um einen Menschen zu bilden, muß man selbst Vater, oder mehr als Mensch sein. Wie ist es möglich, daß ein Kind durch Jemand gut erzogen werde, der selbst nicht gut und edel erzogen ist!

Sonderbar ist aber seine Forderung, daß ein Hofmeister so jung als möglich sein solle.

Er sagt weiter: Man unterscheidet den Lehrer vom Hofmeister, Thorheit! Unterscheidet man auch den Schüler vom Zögling? Man hat nur **eine** Wissenschaft die Kinder zu lehren, nämlich die der menschli-

*) Eine der Nereiden (fabelh. Wassergöttinnen) tauchte ihren letzten Sohn, den Achill, in den Styx (fabelh. Unterweltfluß), um ihn unverwundbar zu machen.

**) Rousseau sprach hier aus Erfahrung, denn er schickte die Kinder, welche er mit Therese le Vasseur erzeugte, ins Findelhaus.

chen Pflichten. Diese Wissenschaft ist nur eine, und was auch Xenophon von der Erziehung der Perser gesagt hat: sie theilt sich nicht. Uebrigens nenne ich den, der in dieser Wissenschaft Unterricht gibt, lieber Hofmeister als Lehrer, weil er weniger zu unterrichten, als zu leiten hat. Er soll Vorschriften nicht geben, sondern sie ausfindig machen lassen.

Ueber Aerzte und Arznei spricht Rousseau sehr bitter. Die Thiere sind gesünder als die Menschen, weil sie naturgemäßer leben; diese Art zu leben, will nun Rousseau auch seinem Zögling lehren. Mäßigkeit und Arbeit sind die beiden wahren Aerzte des Menschen. Er kommt nun wieder auf die erste physische Pflege der Kinder zu sprechen und stimmt darin mit Locke überein. Darauf wendet er sich zur ersten geistigen Entwickelung des Menschen und sagt: „Wie der Erzieher auf alle Momente des körperlichen Werdens aufmerksam ist, so spähet er begierig nach dem ersten Schimmer der erwachenden Vernunft, wie der Muselmann den Augenblick erspähet, da der Mond in das erste Viertel tritt.“ Zuerst hat das Kind bloß das Gefühl von Vergnügen oder Schmerz; hernach gelangt es zu Vorstellungen von Dingen außer sich. Wenn man die Kenntnisse, welche alle Menschen von ihrer Geburt an auf dem Wege der Natur auffassen, von denen scheiden wollte, welche die sogenannten Gelehrtenkenntnisse ausmachen, so würde jener eine weit größere Menge gefunden werden, als dieser. Die Sensationen (sinnlichen Anschauungen) sollen in schicklicher Ordnung dargeboten werden; dadurch wird das Gedächtniß zubereitet, daß es sie einst dem Verstande in derselben Ordnung darbiete.

In Beziehung auf das Weinen der Kinder empfiehlt Rousseau große Behutsamkeit. Man soll sie nicht necken, reizen und ungeduldig machen, wodurch sie weinen.

---

2. Buch. Mitdem das Kind sprechen kann, weint es weniger. Mitdem es ein Bewußtsein hat, ist es des Glückes oder Elendes fähig. Man sey menschlich gegen dasselbe, damit es sich seiner Jugend freue.

Der Weg zur Glückseligkeit ist der, daß wir das Uebermaß unserer Begierden nach unserm Vermögen vermindern und das Vermögen mit dem Willen in völliges Gleichgewicht setzen. Man soll den unvernünftigen Willensäußerungen des Kindes niemals andere als physische Hindernisse oder Strafen entgegenstellen, die aus den Handlungen selbst erwachsen. (Vergl. damit, was unten in einigen Artikeln z. B. Niemeyer ꝛc. über diesen Gegenstand gesagt ist.) Gestehet keine Sache seinen Begierden zu; räumt ihm nichts ein, weil es darnach verlangt, sondern weil es ein Bedürfniß dazu

hat. (Dasselbe sagte auch Locke, s. oben pag. 12). Man soll das Kind nicht herrschen lassen, dazu kann es bald durch unkluge Nachgiebigkeit kommen. Man lasse es gehorchen und nicht gebieten. Mit Kindern soll man über Moral nicht raisonniren, denn den Grund zu den Pflichten einsehen, ist nicht Sache eines Kindes. (Dieß Letztere scheint gegen Locke gerichtet zu seyn.) Kinder sollen Kinder seyn, ehe sie Männer werden. Kehren wir diese Ordnung um, so bringen wir frühzeitige Früchte hervor, die weder Reife noch Geschmack haben und sehr bald verderben werden. Wir erhalten dann junge Docenten und alte Kinder. Man soll dem Kinde keine Art Lehre in Worten geben, es muß nur welche durch Erfahrung erlangen. Man soll es nicht willkürlich züchtigen, sondern jede nothwendig gewordene Züchtigung so einrichten, daß sie unmittelbare Folge der Handlung zu seyn scheint. (Jean Paul ist z. B. anderer Meinung, s. in seinem Artikel diesen Gegenstand!) Es gibt keine ursprüngliche Verkehrtheit im menschlichen Herzen. Die wichtigste Regel aller Erziehung ist: nicht Zeit zu gewinnen, sondern welche zu verlieren. Die erste Erziehung muß blos negativ seyn. Sie besteht nicht darin, daß man die Tugend und Wahrheit lehre, sondern daß man das Herz vor dem Laster, und den Geist vor dem Irrthume bewahre. Der Leib soll früh geübt, die Seele so lang als möglich in Muse gehalten werden, d. h. man soll die Seele nicht vor der Zeit mit abstrakten Dingen, mit Verstandessachen beschäftigen.

Man soll auf die jedem Kinde eigenthümliche Geistesbeschaffenheit Rücksicht nehmen, und darum jedem Zöglinge Freiheit lassen, sich in seiner wahren Beschaffenheit zu zeigen, damit man dann desto zweckmäßiger einwirken könne. Die Umgebung des Zöglings soll rein seyn. Die Begriffe von den Verhältnissen der Menschen, z. B. von Recht und Eigenthum müssen anschaulich, aber nicht zu frühe gelehrt werden. Hiezu ein Beispiel. Der Zögling bearbeitet einen Theil des Gartens und besäet ihn mit Bohnen. Dieselben gedeihen durch seine Arbeit; allein plötzlich sind sie ihm gestohlen. Großer Jammer des Zöglings. Es klärt sich auf, daß der Gärtner der Verderber gewesen ist. Warum? Er hatte Melonen an die Stelle gesäet; seine Arbeit war ihm zuerst verdorben worden. Der Zögling sieht ein, daß man auf das, was die Frucht Anderer Arbeit ist, kein Recht habe. (Schwarz sagt hierüber: zum Theil einseitig und Mißverständnissen unterworfen!)

Die Strafen für das Kind müssen die natürlichen Folgen seiner schlimmen Handlungen seyn. Beispiel: Der Zögling zerstört alles, was er um sich hat. Man läßt ihm nun das Zerstörte mangeln. Er wirft auch Fenster ein; der Erzieher läßt seine Stube von Wind und Kälte erfüllt werden. Endlich läßt er die Fenster wieder repariren. Der Zögling zerbricht sie abermals. Der Erzieher sagt kurz: die Fenster gehören

mir; damit du mir mein Eigenthum nicht weiter raubst, so ziehst du aus. Er läßt ihn nun ein finsteres Gemach, das keine Fenster hat, beziehen 2c. —

Das Sprachenlernen für Kinder ist eine eitle zwecklose Sache. In der Geographie soll man nicht mit den Zeichen (Karten), beginnen, sondern den Kindern Begriffe von den bezeichneten Gegenständen gewähren, nicht mit den entfernteren, sondern den nächsten Sachen den Anfang machen.

Die Geschichte soll man nicht in die Auffassung der Thatsachen setzen, sondern in die Begreifung der Beziehungen, welche die historischen Fakta bestimmen: in die Kenntniß der Ursachen und Wirkungen und des Moralischen.

Studien gibt es für Kinder nicht, denn sie haben noch keine wahren Ideen. Man gebe dem Kinde ja keine Worte ohne Verstand! Die Fabeln taugen nicht für Kinder. (Locke war entgegengesetzter Ansicht. S. oben p. 18!) Das Lesen und die Bücher sind die Geißel der Kindheit. Man muß den Zögling so viel als möglich an seine eigenen Kräfte verweisen; jemehr man für ihn denkt, handelt und thut, desto unbehülflicher wird er werden. Die Kunst des Erziehers ist: Ohne Vorschrift zu regieren und durch Nichtsthun Alles zu thun. Eigensinn und Lügen fallen immer den Erziehern zur Last.

Hierauf kommt R. abermals auf körperliche Pflege und Haltung zu sprechen. Er sagt dann: Die Sinnen sollen so geübt werden, daß dabei die Beurtheilung gewinnt, indem der Zögling messen, zählen, wägen, vergleichen muß. Das Gefühl soll so geübt werden, daß wir die Dinge durch dasselbe beurtheilen lernen, wie der Blinde. Der Zögling soll lieber Augen in den Fingerspitzen, als in der Bude des Lichterziehers finden.

Durch das Gefühl kann man beurtheilen, ob ein Raum groß oder klein sey; man darf nur in die Hände schlagen; der Wiederhall wird sagen, ob man sich in der Mitte oder im Ecke befindet.

Laßt uns den Menschen stets wider die unvorhergesehenen Zufälle bewaffnen; der Zögling soll unter seinen Füßen nicht stets Stierhaut tragen; er soll den Sprung in die Weite, in die Höhe verstehen, klettern und klimmen können, und anstatt aus ihm den Nacheiferer eines Operntänzers zu machen, sollen wir ihn lieber zum Nacheiferer einer Gemse bilden. Man lasse die Kinder die Entfernungen der Dinge, ihre Ausdehnung und Größe schätzen; man lasse auch ihre Gestalten erkennen und nachbilden. Das Zeichnen muß nach der Natur geschehen.

Die Geometrie ist gut für das Kind, wenn dabei recht verfahren wird. Der Zögling muß alle Beweise selbst finden; man reißt ge-

naue Figuren ab, legt sie über einander und untersucht ihre Verhältnisse. So wird man die ganze Elementargeometrie ausfindig machen, wenn man von Beobachtung zu Beobachtung fortschreitet. Der Erzieher soll nach sokratischer Weise nicht dogmatisiren, sondern bei angenommener eigener Unwissenheit durch einfältig scheinende Fragen denselben dahin bringen, den Unterricht, den man ihm zu geben wünscht, selbst zu finden. Laßt das Kind nicht deklamiren und verlangt keine nachahmende theatralische Musik von ihm. Es soll nicht einmal Worte singen, wenn dieselben nicht Liederchen sind, die für sein Alter Reiz haben. Zuletzt kommt Rousseau auf den Geschmack und auf die Nahrung zu sprechen. „Naschlust", sagt er, „ist die Leidenschaft der Kinder; diese hält vor keiner andern Stand; bei der geringsten Konkurrenz verschwindet sie. Andere Empfindungen verdrängen sie bald und die Eitelkeit tritt gewöhnlich an ihre Stelle." Von der Gefräßigkeit sagt er, daß sie immer von Herzen zeugt, die keinen Gehalt haben. Die Seele eines Fressers ist ganz in seinem Gaumen. Den Schluß des 2. Buches macht eine Stelle, welche mit hinreißender Beredtsamkeit die Sitte (nach R. Unsitte) der Menschen schildert, Thiere zu schlachten.

Man soll die Kinder nicht fleischliebend machen, denn es sei gewiß, daß die großen Fleischesser grausamer und wilder sind, als die anderen Menschen.

---

3. Buch. Im dritten Stadium der Kindheit tritt eine relative Stärke ein, d. i. der Mensch hat mehr Kräfte als er Bedürfnisse fühlt, deßwegen ist dieß die Zeit des Lernens, des Studirens. Sobald wir unsern Blick von uns entfernen, so muß uns die Erde und die Sonne in die Augen fallen. Deßwegen muß auch das Buch, in welchem jetzt der Zögling lernt, die Natur sein. Dabei soll man aber nie die Autorität, das Ansehen an die Stelle der Vernunft setzen; der Zögling wird sonst nur das Spiel fremder Meinungen. Die Wissenschaften soll er nicht lernen, er soll sie selbst erfinden. Wie man dem Kinde keine Begriffe beizubringen suchen soll, die es noch nicht fassen kann, so soll man auch keine Empfindungen in ihm anregen, die über seiner Sphäre liegen. Es nimmt z. B. einen heitern Frühlings- oder Sommermorgen noch nicht mit den Empfindungen wahr, wie wir, weil ihm die Erfahrungen dazu mangeln; deßwegen würden die rührendsten Schilderungen und die begeistertsten Reden, die man über ihn hielte, für den Zögling keinen Nutzen haben. Durch das Anschauen der wirklichen Welt muß er sich selbstthätig die ersten Kenntnisse in der Astronomie, Geographie &c. verschaffen. In der Geographie muß man von der Heimath und der Umgebung ausgehen und die Karte von dem Schüler selbst entwerfen

lassen, indem er die Gegenstände, wie er ihre Entfernung und Lage mißt und schätzt, nach und nach einzeichnet.

Dem Zöglinge werden auch Erfahrungen zugeführt, in denen er die Wirkungen der elektrischen und magnetischen Kraft wahrnimmt. Durch Anschauungen im wirklichen Leben werden ebenso die übrigen Grundkenntniße in der Naturlehre, z. B. von den Wirkungen der Kälte, der Wärme, von den Eigenschaften und Wirkungen der Luft, vom Thermometer, Barometer, Heber, von der Windbüchse, Luftpumpe ꝛc. gefunden. Bei allem, was der Zögling gegenwärtig lernt, ist zu fragen: Wozu dient es?

---

4. Buch, welches die Behandlung des Menschen von seinem 15. Lebensjahre an zeigt. Alle Triebe des Menschen sind ursprünglich gut; aber sie werden von dem Menschen verderbt. Die Quelle aller unserer Triebe ist die Selbstliebe, welche uns alles besorgen lehrt, was wir zu unserer Erhaltung brauchen. Die Selbstliebe trägt sich zunächst auf diejenigen über, die um das Kind sind, es pflegen und leiten; es liebt sie.

Aus der Selbstliebe gehen alle wohlwollenden Triebe hervor; aus der Eigenliebe alle gehäßigen. Die Eigenliebe wird erzeugt, wenn der Mensch viele Bedürfnisse hat und sehr von der Meinung abhängt.

Bisher hat sich der Zögling nur in seinen Verhältnissen zu den Dingen kennen gelernt, weil er sein physisches Sein auffaßte; jetzt soll er sich auch im Verhältnisse zu den Menschen erkennen, sein moralisches Sein einsehen. Je naturgetreuer und einfacher wir den Menschen erziehen, desto später wird die Mannbarkeit erscheinen; je künstlicher und zusammengesetzter seine Erziehung ist, desto früher wird er reifen.

Sobald die Einbildungskraft rege wird und anfängt, den heranwachsenden Menschen aus ihm selbst hinauszuführen, so ist die Zeit gekommen, in welcher vorzüglich das Gefühl des Mitleids zu bilden ist. Anstatt also seinen Augen das betrügliche Bild des Glücks der Menschen vorzuhalten, ihn in schimmernde Versammlungen, in die Zirkel der feinen Welt zu führen, seinen Augen den Prunk der Hohen, die Pracht der Palläste, das Reizende der Schauspiele zu zeigen, soll man ihn lieber in die Hütten der Leidenden und Elenden, an das Lager der Sterbenden führen und ihn fühlen lassen, daß alle diese Zustände auch für ihn vorhanden sein können.

Um die Menschen besser kennen zu lernen, wird die Geschichte gebraucht und dabei immer das Scheinglück der Personen von dem wahren Glück unterschieden.

Von Gott soll man, nach R., dem Menschen nichts vor seinem 18. Jahre sagen. (Schwarz sagt hierüber: durch diese vernunft- und

verstandlosen Maximen, die Rousseau mit einer gewissen Bitterkeit, zum Theil gegen Locke, zum Theil gegen Unmethode in seinem Vaterlande aufstellt, zum gewissen Beweis, daß er hier in das Aeußerste seiner schlechten Seite gerathen ist, hat er sich an sich selbst und den nächsten Generationen schwer versündigt. Denn leider waren sie dem schlechten Geist der neueren Zeit nur allzu willkommen).

Die Religionslehre, welche der Erzieher gibt, muß sich auf die sogenannte natürliche Religion beschränken.

Bemerkung. Eine gründliche Beurtheilung der Rousseau'schen Ansicht über Religionsunterricht steht unten im Artikel: Beneke.

Vergleicht man Locke's und Rousseau's Lehren mit einander, so ergibt sich folgendes Resultat: Beide fordern eine liberale Erziehung und freie äußere und innere Bewegung des Kindes. Sowohl Locke als Rousseau verlangt mehr gemeinnützigen Unterricht, Sachkenntnisse oder Realien; aber bei Jenem wird mehr auf den Unterricht durch Worte, bei Diesem mehr auf den Unterricht durch Handlungen, äußere Veranstaltungen, Leitung der Umstände gesehen. Locke betrachtet als Fundament und Stütze der Tugend die Religion; Rousseau die Leitung und Pflege der ursprünglichen Triebe, welche nach seiner Ansicht alle gut sind. Rousseau fordert späten Religionsunterricht, Locke frühen; dieser will die Kinder schon früh durch Vernunftgründe (Raisonnements), die ihrem Alter entsprechen, in ihren sittlichen Handlungen bestimmen lassen, jener verwirft alles Raisonnement. In Locke herrscht mehr das ältere Prinzip der Auktorität und des Mechanismus, das Kind soll durch Gewohnheit und positive Einwirkung zu dem gemacht werden, was es werden soll; in Rousseau das neuere der Enucleation, der freien selbstthätigen Entwickelung des Menschen, des organischen Bildens.

Groß ist der Einfluß, den beide Männer auf das Erziehungs- und Unterrichtswesen hatten. Sie lenkten zuerst die Aufmerksamkeit auf diesen wichtigen Gegenstand und erregten ein solches Interesse für denselben, daß von nun an die denkendsten Männer ihre Kräfte ihm zuwandten. Ihre Ideen waren ein reicher Samen für die deutsche Pädagogik und fast alle Hauptansichten der spätern berühmten Pädagogen lassen sich hier im Keime nachweisen. Bisher war es allgemein, daß der Zögling seine Form von dem Erzieher annehmen mußte und dieser hiezu alle Mittel anwandte, die ihm die Auktorität an die Hand gab.

Durch Rousseau wurde die Auktorität verworfen und der Grundsatz in das Leben gerufen, daß der Zögling sich freithätig entwickele, und selbstständig aus sich selbst die Sinnesform erzeuge und an sich darstelle.

Gute Wirkungen hievon waren, daß der Unterricht sich nach und nach geistiger gestaltete, daß mehr auf Selbstunterricht gehalten und die entwickelnde Methode allgemeiner wurde.

Vom Körperlichen zum Geistigen, vom physisch Nothwendigen zum Nützlichen, vom Nützlichen zum Rechten und Guten soll die Bildung nach Rousseau emporschreiten. Der Zögling hat nichts zu lernen, als was für sein Leben gehört und ihn glücklich machen kann; Bildung des Vermögens, die Bedürfnisse seines Lebens sich selbst zu verschaffen durch gesunden und kräftigen Körper, durch scharfe Sinne, durch Kenntniß der Sachen und deren Behandlung, ist die Aufgabe der Erziehung. Die realistische Bildung der folgenden Periode ist hiedurch vorbereitet worden. Da Rousseau seine Einwirkung nach der natürlichen Entwickelung des Menschen berechnete, so hat dadurch die Erziehung auch eine anthropologische Unterlage erhalten und wurde auf Grundsätze zurückgebracht, die von der Kenntniß der menschlichen Natur bedingt sind.

Wenn in dem Vorstehenden der Einfluß überhaupt kenntlich gemacht wurde, den Locke und Rousseau auf die neuere Pädagogik übten, so muß jetzt auch mit einigen Worten des Schlimmen gedacht werden, dessen man sie gewöhnlich in ihrer Einwirkung auf die gegenwärtige Zeit beschuldigt. Man wirft ihnen vor, sie hätten die Zeit zum Gemeinen und Flachen, zum Egoismus und Unglauben herabdrücken helfen. Rousseau faßte den Menschen einseitig auf, er behandelte ihn zu lang als bloßes sinnliches Wesen und versetzte die Belebung und Befriedigung seines religiösen Triebes, seiner höhern Natur, die sich doch gleichzeitig mit den übrigen Trieben entwickelt, in eine so späte Zeit, daß der Mensch in dem Niedern gleichsam schon eingewurzelt und verhärtet ist, wenn das Höhere in ihn einkehren solle. Obgleich seine Ansicht über die Zeit des Anfangs des Religionsunterrichtes nicht buchstäblich in das Leben trat, so hat man doch von seiner Zeit an das religiöse Element in der Jugendbildung zurückgedrängt und das Heil der Menschheit in den sogenannten Realien gesucht. Die Religion ist aber die Sonne, die des Menschen Sein von Anfang bis zum Ende beleuchten muß, wenn das Gemüth nicht erkalten und verdunkeln soll, wie die Erde, wenn ihr der wohlthätige Strahl der Sonne fehlt.

Locke forderte frühen Religionsunterricht; aber durch ihn sei dieser zu sehr zur Sache des Verstandes gemacht worden, wodurch die Wärme im Gemüthe unterdrückt und das lebendige Gefühl zerstört worden ist. Durch ihn sei der Religionsunterricht zum bloßen Raisonnement ausgeartet, und die Moral zur Klugheitslehre herabgesunken. Zwei Momente werden in dem Rousseau'schen Verfahren als besonders nachtheilig für die Erziehung bezeichnet: 1) daß der Mensch nichts thun und lernen

solle, wovon er keinen Nutzen einsieht, und 2) daß er durchaus ohne Vorurtheil erzogen werden soll. Das Erste habe den Eigennutz, das Zweite die Anmassung in den Menschen gesteigert. Das erste Moment bewirkte, daß in den Schulen blos Sachen gelehrt wurden, durch deren Kenntniß man sein Fortkommen in dem Leben finden konnte. Hiedurch wurde der Jugend der äußere Nutzen als Endziel der menschlichen Thätigkeit vorgestellt und ihr Sinn auf das Gemeine gerichtet.

Wozu nützt's? Wozu dient's? Dadurch gewöhnte man die Jugend, gegen alles, wovon sie keinen unmittelbaren äußern Nutzen einsehen konnte, gleichgültig zu werden, und die andern Studien bei Seite zu setzen. Der höhere humane Sinn ging dadurch verloren, und man verstrickte sich in niedern Materialismus. Weil alles Lernen zum Spiel gemacht werden sollte, so scheute man bald den Ernst und die Anstrengung in den Studien und es gingen daraus Oberflächlichkeit und Leichtfertigkeit hervor. Durch das zweite Moment, vermöge dessen der Zögling alles aus und durch sich selbst entwickeln sollte, wurde er vor sich in den Schein versetzt, als lehrete er sich selbst wirklich alles und bedürfte er keines Andern Hülfe dabei, woraus Anmaßung und Gleichgültigkeit gegen die Lehrer hervorging.

Der Mensch muß erst in sich aufgenommen haben, ehe er wieder geben kann, er muß erst gesammelt haben, ehe er aus sich entwickeln kann. Die Zeit des Aufnehmens und Sammelns ist aber die Jugend; in ihr muß mehr das Gedächtniß als der Verstand in Anspruch genommen werden. Das Gedächtniß hat den Leib des Wissens zu schaffen, der Verstand die Seele. Will man in der Jugend statt des Gedächtnisses den Verstand in Anspruch nehmen, so müssen falsche Raisonnements und schiefe Urtheile die Folge seyn, auch werden einseitige Schwätzer dadurch gebildet werden.

Was ist hierüber zu sagen? Der Vorwurf, den man Locke bezüglich des Religionsunterrichts macht, ist ungerecht, denn seine Ansichten über diesen Unterricht müssen von jedem Verständigen als vernünftig und zweckmäßig erklärt werden. Man lese, was oben p. 17 aus seiner Schrift über diesen Gegenstand mitgetheilt wurde.

Daß aber das Rousseau'sche Erziehungsprojekt drei Hauptgebrechen hat, welche nachtheilig für die Bildung der Menschen sind, ist nicht zu leugnen.

1) Trennt es die allgemein menschliche Bildung von der bürgerlichen. Da der Mensch nur in Gesellschaft bestehen kann und die Bedingung des gesellschaftlichen Lebens der Staat ist, so kann es auch keine wahre Bildung des Menschen geben, ohne daß dieselbe zugleich für den Staat oder für das bürgerliche Leben vorbereitet;

2) läßt R. den Unterricht für das äußere und das innere Leben nicht neben einander, sondern nach einander geschehen. Bis ins 12. Jahr soll der Mensch bloß sein Verhältniß zu den Dingen auffassen und erst nachher vom 12. bis 15. und 18. Jahr sein Verhältniß zu den Menschen erkennen. Diese Trennung des Unterrichts über die physischen und moralischen Verhältnisse widerspricht nicht nur der menschlichen Natur, sondern muß auch, wo sie in der Wirklichkeit statt findet, sehr nachtheilig auf die Bildung des Menschen einwirken. Mit diesem Fehler steht noch der in Verbindung, daß R. das religiöse Element in der Erziehung zurückdrängt, da doch die religiöse Anlage, gleichsam den Mittelpunkt der menschlichen Kräfte bildet und durch ihre Pflege erst alles andere Gute in dem Menschen genährt und wahrhaft gebildet wird;

3) soll der Mensch nach ihm nichts auf Treue und Glauben seiner Erzieher annehmen, sondern Alles sich selbst lehren, Alles selbst auffinden. Wie kann dieß aber geschehen? Müßte man nicht dazu dem Schüler die Erfahrungen von Jahrtausenden vorführen? Müßte man nicht bewirken können, daß er sich alle Kenntnisse von den empirischen Dingen aus eigener Erfahrung verschaffte? Würde dazu wohl die kurze Jugendzeit hinreichen, oder nicht vielmehr das ganze Leben erforderlich seyn, ohne daß man doch damit zum Ziele käme? Und diese Veranstaltungen müßten mit jedem jungen Menschen und jedem neuen Geschlechte wiederholt werden! Wie wäre auf solche Weise ein Fortschreiten in der Bildung möglich? Wie kämen so Erfahrung und Bildung der Vorfahren den Nachkommen zu Gute? Woher sollte der Erzieher die Mittel nehmen, alles vor die Augen der Zöglinge zu führen, so daß sie sich selbst durch eigene Erfahrung unterrichten können? Das Rousseau'sche Projekt ist also unausführbar. Wenn man aber durch dasselbe auf die Lehre geführt wurde, daß die Erziehung den Menschen nicht als ein bloß passives, sondern zugleich auch aktives Wesen zu behandeln habe, so hat man sich dessen nur zu freuen; denn der menschliche Geist ist zu keiner Zeit rein passiv, sondern immer zugleich aktiv.

Als passiv denkt man sich ihn, wenn seine Thätigkeit mehr aufnehmend erscheint, und durch das Gedächtniß Vorstellungen sammelt; als aktiv, wenn er, das Gesammelte mehr verarbeitend, wirkt: wenn der Verstand thätig ist. Allein wenn frühe das Gedächtniß die vorherrschende Kraft ist, so sollen doch auch Verstand und Vernunft nicht gänzlich unberücksichtigt bleiben, weil sonst Verstandesschwäche, Armuth und Beschränktheit in Begriffen, Urtheilen und Schlüssen und falsche Ansichten und Irrthümer die Folge sind.

Die bezeichnete Lehre ist also vernünftig und muß bei richtiger Anwendung stets nützliche Folgen haben. Falsch würde sie aber angewendet, wenn der Verstand früh übermäßig, d. i auf Kosten der übrigen Vermögen und in Glaubenssachen in Anspruch genommen würde. Die

gerügten Erscheinungen könnten aso höchstens nur als Wirkungen des Mißbrauchs gedachter Lehre betrachtet werden; der Mißbrauch einer Sache aber hebt diese selbst nicht auf.

Zum Schlusse folge noch ein Urtheil, welches Jean Paul über das Rousseau'sche Werk aussprach (in der Vorrede zur Levana). Es heißt: Kein vorhergehendes Werk ist seinem (Rousseaus) Werk zu vergleichen. Die nachfolgenden Ab- und Zuschreiber erscheinen ihm ähnlicher. Nicht Rousseau's einzelne Regeln, wovon viele unrichtig seyn können, ohne Schaden des Ganzen, sondern der Geist der Erziehung, der dasselbe durchzieht und beseelt, erschütterten und reinigten in Europa die Schulgebäude bis zu den Kinderstuben herab. In keinem Erziehwerk vorher war Ideal und Beobachtung so reich und schön verbunden, als in dem Seinigen; er wurde ein Mensch, dann leicht ein Kind; und so rettete und deutete er die kindliche Natur. Basedow wurde sein geistiger Verleger und Uebersetzer in Deutschland, in diesem Lande der Pädagopädien (der Erziehung zu kindlichen Erziehern) und der Kinderliebe — und Pestalozzi ist nun der stärkende Rousseau des Volkes.

Basedow (Johann Bernhardt),

geb. 1723 zu Hamburg; besuchte das Johanneum, bewies dortselbst viele Fähigkeiten, klagte aber über Strenge und Unmethode. Das Studium der Theologie, wozu er nach Leipzig gekommen war, gab er bald wieder auf, nahm eine Hofmeistersstelle an und machte die ersten Versuche zur Auffindung einer bessern Methode. 1753 wurde er Professor auf der Ritterakademie zu Soroe. Hier schrieb er eine praktische Moral für alle Stände, worin er schon bewies, daß er viel über bessere Erziehung nachgedacht hatte. Er verleugnete es nie, wie viel er aus Rousseau geschöpft hatte und welchen Werth er auf den merkwürdigsten Pädagogen des 17. Jahrhunderts, Amos Comenius, setzte, dessen Grundsätze über Didaktik er fast ganz zu den seinigen machte.

Was bei diesen und bei Rousseau Theorie geblieben war, hoffte er zu realisiren. Hiezu sollte als Mittel dienen:

1) Das Elementarwerk, welches 1773 in 3 Sprachen, mit 100 Kupfern erschien, und worin die gemalte Welt des alten Comenis in neuer Gestalt an das Tageslicht traten;*)

2) eine Pflanzschule für Lehrer, welche nach einer verbesserten Methode Weltbürger zu erziehen vermöchte; und eine Musterschule, ein Philantropie,

---

*) Dasselbe enthielt 9 Rubricken: 1) elementarische Behandlung; 2) Seelenkunde und Etwas vom menschlichen Körper; 3) Logik; 4) natürliche Religion; 5) Sittenlehre; 6) Beschäftigungen der Menschen; 7) Elemente der Geschäftskunde, die Lehre vom Staate, von Mythologie ꝛc. 8) Naturkunde; 9) mathematische Physik, übergehend in eine encyklopädische Uebersicht der theoretischen Philosophie.

Werkstätte der Menschenfreundschaft, worin wahre Menschen erzogen werden sollen. Beide Anstalten kamen aber nicht zu Stande. Dafür wurde

3) 1774 ein philantropisches Erziehungs-Institut eröffnet, an welchem eine Zahl trefflicher Männer wirkte, z. B. Wolke, Campe, Salzmann, Olivier.

Basedow verließ zwar bald die Anstalt; doch Männer, wie die vorgenannten, wirkten daselbst fort und erwarben sich dauerndem Ruhm. Er hielt sich meist in Magdeburg auf, wo er Versuche zur Verbesserung des ersten Leseunterrichts machte und auch ein Buch über das Lesenlehren schrieb. Charakteristisch ist es, daß er durch Buchstaben von Lebkuchen den Kindern das Lesen beizubringen suchte. Er starb den 25. Juli 1790 zu Magdeburg in Armuth.

Die Grundsätze Basedows und seiner Anhänger, der Phylanthropinisten, sind:

In der körperlichen Erziehung muß man zu der Methode der Alten zurückkehren. Abhärtung und Gymnastik wird stärken und bilden. (Wie bei Locke und Rousseau). Schon das wird von der Schulpest geheimer Sünden verwahren.

Nächstdem ist das sicherste Mittel gegen dieses Uebel, auch in früheren Jahren schon ernstlich mit der Jugend von dem Geschäfte der Zeugung zu sprechen. (Ein höchst unglücklicher Gedanke!)

Ueber geistige Erziehung sind folgende Grundsätze hervorzuheben: Die Kinder sind von Natur gut. (S. oben Rousseau!) Der Zwang macht sie meist schlechter. Sie sind von Natur menschenfreundlich. Achtet in den Kindern die Natur weit mehr, als die Kunst! Feine Sitten und Gebräuche der Welt sind bei Kindern Unnatur. (Locke u. Rousseau.) Behandelt Kinder als Kinder, damit sie desto länger unverdorben bleiben. (Locke u. Rousseau.) Um der körperlichen Strafen sowenig als möglich zu bedürfen, muß man auf andere Belohnungs- und Bestrafungsmittel denken.: Auszeichnungen durch Meritentafeln, goldne Punkte, Orden des Verdienstes, schwarze Nägel. Die gewöhnlichen Schulstrafen verwarf man, und erfand dafür folgende: z. B. den Kindern mit scharfen Bürsten den Rücken zu reiben, sie von hölzernem Geräth bei Tische essen zu lassen, in den Famulantenstand herabzusetzen, in der Klasse die Knaben in Kabinette einzuschließen, und, damit die Lust sich heraus zu legen verginge, verborgene Nadeln anzubringen. (Wörtlich aus Trapps Pädagogik.)

In der geistigen Ausbildung muß die Erziehung zu Humanität das letzte Ziel sein. Bisher hat man nur Berufsarbeiter erzogen; an Menschen, an Kosmospoliten ist der Welt weit mehr gelegen. (Rousseau.)

Durch Vernunft, aber dabei durch strengen Gehorsam, der auch wohl durch körperliche Zucht in gewissen Fällen erzwungen werden darf, muß der Wille gelenkt werden. (Locke.) Die Religion soll in der Jugend nur in der höchsten Einfalt, und ohne alle Rücksicht auf Sekten

und Partheien gelehrt werden. Der Kirchenglaube gehört für spätere Jahre. (Rousseau.)

Der Unterricht ist noch überall sehr mangelhaft. Das Meiste ist Gedächtnißwerk und Wörterkram. Alles Lernen muß vom Anschaulichen ausgehen; es muß so leicht wie möglich gemacht werden, und die Kinder sollten eigentlich nur nach Lust und spielend lernen. (Komenius, Locke und Rousseau!)

Das Sprachstudium ist nur da für das Sachstudium. Man lasse Latein lernen, wie man Deutsch oder Französisch lernen läßt. (S. oben Locke p. 18.) Wenn es den Erziehern ein Ernst ist, die Jugend zur Sittlichkeit zu erziehen; so dürfen so wenig die vollständigen Ausgaben der Klassiker, als die ganze Bibel in ihren Händen sein. Sie lernen daraus Laster kennen und leichtsinnig über Laster denken. Das dringendste Bedürfniß sind also gereinigte Chrestomathieen aus den Klassikern, und Auszüge aus der Bibel. Ueberhaupt fehlt es noch durchaus an Elementarbüchern. Es müssen vor allen Dingen Unterrichtskünstler gebildet werden. Selbst für die niedrigsten Schulen ist dem Bedürfnisse noch nicht abgeholfen. An Werkzeugen zum Denkenlernen ist noch überall Mangel; und Alles wird mit den Kindern des Volks mechanisch betrieben, weil es keine Lehrer gibt, die zur Verdeutlichung der Begriffe geschickt wären. Also ist auch hier radicale Verbesserung nothwendig.

Ueber den Plan seines Elementarwerkes und eines Lehrerseminars äußert sich Basedow im Methodenbuche 1. Thl. S. 5 so: „Die Gymnasien setzen niedere Schulen voraus, in welchen noch nicht entschieden ist, ob die Schüler studieren sollen. Diese Schulen stehen in großer Disproportion mit den Einsichten, Bedürfnissen und möglichen Vortheilen unserer Zeit. Also ist an gründliche Verbesserung der Gymnasien vorher nicht zu denken. Die Bürgerschulen sind vielmehr das geliebte Augenmerk des Patrioten und des Menschenfreundes.

Die Verbesserung dieser Bürgerschulen ist aber nicht möglich, so lange die üblichen Lehrbücher und Methoden viele sehr ausgebreitete Fehler enthalten. Diese Methoden und Lehrbücher sind weder in ihrem Anfang dem ganz leeren Verstand der Kinder, noch in ihrem Fortgang den Graden des natürlichen Wachsthums desselben angemessen.

Die im ganzen Leben und in allen Ständen gemeinnützige Erkenntniß wird nach solchen Planen zu sehr vernachlässigt, und zum Schaden des Verstandes und Willens die unnützige Wörterkenntniß auf solche Art befördert, daß sie ohne große Unlust und ohne Zwangsmittel nicht möglich ist und die Seelen der Menschen im ganzen Leben erniedriget. Ich berufe mich auf den Abscheu und Eckel, welche so viel verständige Män-

ner empfinden, wenn sie an ihre ersten Schuljahre, und an die unnöthige Noth derselben bei dem Anblick ihrer Schulbücher zurückdenken.

Die gewöhnlichen Schulmethoden, welche durch den Gebrauch der jetzt bekannten Bücher fortdauern, unterscheiden keineswegs die zweierlei Erkenntniße, wovon die ersten allen Kindern der gesitteten Stände, die anderen aber nur denen gemeinnützig ist, welche studieren sollen."

Auf diese Ansicht gründete nun Basedow den Plan seines Elementarwerks oder einer Schulbibliothek, das ist, die ganze erwünschte Folge von Lehrbüchern, welche in dem Unterricht von der Kenntniß des Alphabets an bis in die akademischen Jahre ein zur Weisheit und Tugend fortlaufender Leitfaden seyn können.

Mit dieser Schulbibliothek müsse nun ein Seminarium verbunden werden, in welchem die Lehrer durch praktischen Unterricht nach der Vorschrift der Methode sich bilden sollen.

„Das Elementarbuch soll mit den allerersten Erkenntnissen eines Kindes anfangen. Es wird nach meinem und meiner Rathgeber Wissen keinen unwahren Satz, ja kein übertriebenes Wort enthalten. Ein jeder Gegenstand wird zu rechter Zeit, nicht zu früh und nicht zu spät, für die Bildung des Verstandes und Herzens der Kinder darin vorkommen. Ich werde keine einzige Stufe der ordentlich fortschreitenden Natur darin überhüpfen. Es wird als das erste und bis ins 13te oder 15te Jahr zureichende Lehrbuch so vollständig sein, daß darin ein fruchtbarer Saame zu aller Art von gemeinnützigen Kenntnissen mit einer Oekonomie, die der Natur des Bodens gemäß ist, anzutreffen sein wird.

Die realen und verbalen Erkenntnisse sollen nach ihrem Werth und nach den Bedürfnissen der Kinder in gehöriger Proportion stehen.

Auf die elementarische Schulbibliothek sollte eine Gymnasienbibliothek folgen, bei deren Gebrauch man die vorigen Schulbücher allesammt als gebraucht voraussetzt, und welche die studierenden Schüler, mit Hilfe der Lehrer und des immer fortgesetzten Methodenbuchs, bis zu den eigentlichen akademischen Wissenschaften führen wird."

„Meine Anschläge und meine Schularbeiten sind nur für die gesitteten Stände, von dem Prinzen an bis an die Kinder der Handelsleute oder angesehenen Künstler; diese mit eingeschlossen. Der weltliche Unterricht des großen und schätzbarsten Haufens aber muß nur ganz unstreitige, praktische, diesem Stand angemessene und sehr wenige Kenntnisse erhalten. Sie müssen aber aus dem ganzen Vorrathe, welcher für die höhern Stände gehört, sehr sorgfältig gewählt, und diese Wahl kann vor dem Dasein des ganzen Vorraths weder angestellt, noch von andern beurtheilt werden. Ueberdieß ist vor Verbesserung des Schulwesens der höhern Stände keine Anzahl solcher Lehrer da, welche den großen Haufen nach der natürlichen oder elementarischen Methode zu unterrichten die nöthige Einsicht und Fertigkeit besitzen. Aus diesen Ursachen kann mein

Wunsch nach Verbesserung der zahlreichen Stände in diesen Schularbeiten noch nicht unmittelbar erfüllt werden.“

Diese Ansicht gefiel, und Basedow fand viele Beförderer und Unterstützer seines Planes. Fürsten, Gelehrte und Kaufleute, ganze Gesellschaften von edlen Menschenfreunden unterstützten sein Vorhaben und bald war eine Summe von mehr als 15,000 Gulden beisammen — und es ward — ein Philantropin*). Die Kaiserin von Rußland, Catharina II. und der König von Dänemark, Christian VII., der Großfürst von Rußland, Paul Petrowitz rc. standen als großmüthige Unterstützer an der Spitze des Pränumeranten-Verzeichnisses.

Mit welchem Beifall das Elementarwerk Basedows aufgenommen ward, davon zeuget folgendes Schreiben des Herrn Johann Schryber, Kapitular des fürstlichen Stifts Maria-Einsiedel, an Herrn Pastor Lavater in Zürch:

„Nunmehr habe ich Basedows Schriften ganz durchgelesen. Wie kann ich Ihnen meine Freude über die vortreffliche Unternehmung genugsam ausdrücken? Nun können wir hoffen, daß die Projekte der alten und neuen Locke und Morhofe**) nicht immer Projekte bleiben werden. Wie sehr bewundere ich das große Herz, den unermüdeten Eifer und das Bestreben dieses großmüthigen Mannes für das Beste der Menschen! Ich denke mit Grauen und Schaudern an die Jahre meiner Kindheit, und sehe nicht ohne innerstes Mitleiden die liebenswürdige Jugend noch jetzo unter dem tyrannischrn Joche, das mir so sauer war, seufzen. Sollten wohl aufrichtige Menschenfreunde den Ekel und folternden Zwang dieses zarten Alters ansehen können, ohne in dem Innersten der Seele gerührt zu werden, oder alle ihre Kräfte aufzubieten, ein Unternehmen zu befördern, wodurch dieser schrecklichen Marter abgeholfen wird? Welch ein Unterschied zwischen dieser Lehrart und derjenigen, nach welcher man mich unterrichtet hat! Die schönsten Jahre wurden angewendet, um meinem Gedächtnisse ein Buch von Wörtern, ohne Realkenntniß, mit Prügeln und Nothzwang einzubläuen. In dieser Schulverfassung lerne ich aber gleichsam spielend Sachen und Worte zugleich. Fast beneide ich die Mächtigen um ihren Reichthum, und beklage mich über mein Schicksal, welches mir das Vermögen versagt, mich um die Nachwelt durch Beförderung eines so gemeinnützigen Werks verdient zu machen. Der Himmel wolle es mit dem häufigsten Segen jenen vergelten, welche etwas zur Ausführung dieses unschätzbaren Planes beitragen!“

Die Wirkungen des durch Basedow gestifteten Philanthropinismus auf das deutsche Erziehungs- und Schulwesen sind sehr groß. Durch

---

*) Menschenfreundliche Erziehungsanstalt.

**) Morhof, ein berühmter Literator, geb. den 6. Febr. 1639, gest. 1691, regte durch seinen „Polyhistor“ zuerst in Deutschland ein besseres Studium der Literargeschichte an.

ihn wurde die Kindheit von vielen Martern befreit, die sie sowohl in der Wiege und in der Kinderstube, als im Lehrzimmer zu dulden hatte. Die Entfernung all der Fesseln, welche früher so oft die gedeihliche Entwickelung der Glieder und Sinne, den kräftigen Wuchs des Körpers verhinderten und der Jugend die heiteren Freuden schuldloser Spiele raubten, welche sie oft Stunden, ja Tage lang an einem Ort vor unverstandenen, sinnlosen Zeichen gebannet hielten und manchen Geist lebenslänglich verstimmten und für das Leben unbrauchbar machten, haben wir dem Philantropinismus zu verdanken, den Ideen, welche durch Locke und Rousseau zuerst aufgestellt, von Basedow in Deutschland vor Allen kräftig verkündigt und von seinen Gehülfen und Mitarbeitern am Dessauer Philanthropin: Wolke, Trapp, Campe, allgemein verbreitet und in das Leben eingeführt worden sind. Wohlthätige Wirkungen hatte Basedow mit dem von ihm gestifteten Philanthropinismus insbesondere auch auf das Volksschulwesen, indem er es war, der die Großen der Erde auf bessere Bildung des Volkes mittelst Schulen kräftig aufmerksam machte und allgemeine Aufklärung und besser gebildete Lehrer für das Volk verlangte. Durch sein Popularisiren*) der Wissenschaft machte er sie dem Volke zugänglich und bewirkte, daß in die Volksschulen manche Lehrgegenstände gekommen sind, die früher hier unbekannt waren. Er suchte dieselben auch noch unmittelbar dadurch zu verbessern, daß er, wie erwähnt, z. B. auf einfachere Methode des Lesenlehrens hinarbeitete.

P ä d a g o g e n aus der von B a s e d o w gestifteten p h i l a n t r o p i s c h e n S c h u l e sind:

W o l k e, (geb. 1742) der erste und tüchtigste Arbeiter an dem Philanthropin zu Dessau; trennte sich in der Folge und setzte seine Methode, die Sprache zu lehren, in Rußland fort.

I s e l i n, (geb. 1728, gest. 1782) der edle Schweizer, trug durch seine Schriften und seine Ephemeriden**) zur Empfehlung des Basedow'schen Werkes nicht wenig bei.

S c h w e i g h ä u s e r, (geb. 17 . ., gest. 1801), und S i m o n, die Iselin nach Dessau gesandt hatte, trennten sich bald von dem Philanthropin, ohne gerade in der Hauptsache den Grundsätzen der Schule untreu zu werden.

C a m p e, (geb. 1746) verließ das Basedow'sche Institut, weil er nicht fand, was er erwartet hatte. Eine Sichtung dünkte ihm nöthig, und er suchte sie durch das Revisionswerk zu fördern.

---

*) Popularisiren heißt: Etwas volksmäßig, dem Volke verständlich und angenehm machen.

**) Ephemeriden sind so viel als Tagebücher; Schriften, in denen Etwas nach Ordnung der Tage aufgezeichnet wird, als Beiname aller Journale oder periodischen Schriften.

Trapp, (geb. 1745) suchte die neue Pädagogik in ein System zu ordnen und ihre einzelne Lehren auf feste Grundsätze zurück zu bringen.

Salzmann, (geb. 1744) Begründer der Erziehungs-Anstalt zu Schnepfenthal.

Guts Muths (ebenfalls in Schnepfenthal, geb. 1760) und Vieth in Dessau (geb. 1760), welche die Gymnastik der Pädagogik wiedergaben.

Lieberkühn, (geb. 1754, gest. 1788), und Stuve (geb. 1751, gest. 1793) standen nicht in so enger Verbindung mit den Philanthropen, als die vorigen; aber doch floßen ihre Lehren vorzüglich aus deren Schule.

Herr von Rochow.

Der Mann, durch welchen die Volksschulverbesserung auf dem Lande besonders thätig empfohlen wurde, war der edle Herr v. Rochow, Erbherr auf Rekan, Krane und Gettin in der Mark Brandenburg, Domherr zu Halberstadt,

geb. den 11. Okt. 1734 zu Berlin, studirte auf der Ritterakademie zu Brandenburg und folgte dann den Fahnen Friedrichs II. im 7jährigen Krieg, in welchem er, verwundet in Leipzig, Gellert kennen lernte, mit dem er eine lebenslängliche Freundschaft knüpfte. Nachdem er Dienstesunfähigkeit halber den Abschied genommen hatte, bezog er seine Güter und theilte die Zeit zwischen den Beschäftigungen des Landlebens und den Wissenschaften. Er war ein Vater seiner Unterthanen und strebte besonders nach Verbesserung des Schulunterrichts auf dem Lande. Durch die musterhaften Schulanstalten, die er seit 1772 auf seinen Gütern errichtete, wo ihm insbesondere der treffliche Lehrer Bruns zur Seite stand, zeigte er praktisch, wie der Landmann der Unwissenheit, dem Aberglauben und der Rohheit entrissen und zur ächten Humanität geführt werden müsse. Er schrieb selbst zweckmäßige Anweisungen für Lehrer, und vernünftige Lehrbücher für Volksschulen, unter denen sein Kinderfreund obenan steht, welches Buch in 100,000 Exemplaren verbreitet und in viele fremde Sprachen übersetzt wurde.

Rochow hatte bei seinem durchdringenden Verstande ein Herz voll Liebe und Frömmigkeit. Er war ein überzeugter frommer Christ und las täglich in der Bibel bis an sein Ende, welches 1805 erfolgte, nachdem er ein Alter von 70 Jahren erreicht hatte.

Seine vorzüglichsten Schriften sind außer dem genannten Kinderfreunde, die Geschichte seiner Schulen und der Katechismus der gesunden Vernunft.

Die Ansichten, welche diesen Mann bei seiner Landschulenverbesserung leiteten, waren dieselben, denen die Pädagogen des Philanthropinismus folgten: Aufklärung des Volkes über alle seine Verhältnisse betreffenden Gegenstände aus der Natur, aus der Menschen- und Gesundheitslehre, Oekonomie und Technologie, Geographie, Landespolizei, Geschichte und Religion. Durch diese Aufklärung suchte Herr von Rochow das Volk von seinem äußern und innern Elende zu befreien. Er suchte aber auch den Verstand zu üben und die Jugend mit einer Anzahl wichtiger Be-

griffe bekannt zu machen, auf welche der Unterricht in den positiven Kenntnissen desto besser gebaut werden konnte. Er bediente sich hiezu besonders der katechetisch-sokratischen Lehrweise. Den Uebungen in Begriffen gingen noch besondere Uebungen im Anschauen und Vergleichen, im Ordnen und Klassificiren der Dinge vor, so daß also Rochow neben einigen andern Pädagogen aus der philanthropinistischen Schule ganz besonders als Begründer der Denk- und Sprachübungen und der sogenannten formalen Geistesbildung in Deutschland betrachtet werden kann, welche Pestalozzi in der Schweiz mit besonderer Thätigkeit verfolgte. Rochow bereitete in Deutschland den Uebergang von dem Basedowismus oder ursprünglichen Philanthropinismus zum Pestalozzismus vor. Seine Verdienste um das Volksschulwesen bleiben unauslöschbar und die Geschichte wird seinen Namen stets mit Verehrung nennen.

Wissenschaftliche Bearbeitung der Pädagogik.

Wenn über einen wissenschaftlichen Gegenstand länger nachgedacht wurde und die Zahl der einzelnen Erkenntnisse in ihm angewachsen ist, so sucht man diese Kenntnisse zu ordnen und in einer dem Wesen des Gegenstandes angemessenen Ordnung darzustellen. Man geht von dem Begriffe des Gegenstandes aus und entwickelt daraus die in ihm enthaltenen einzelnen Lehren und Wahrheiten. Jener Begriff bildet, sprachlich ausgedrückt, den allgemeinen oder obersten Satz; diese sind die besondern oder untergeordneten Sätze, welche mit jenen sowohl in materieller, als formeller Hinsicht in Verbindung stehen. Ein solches innerlich und äußerlich verbundenes oder zusammenhängendes Wissen über einen Gegenstand heißt man ein systematisches, wissenschaftliches Wissen. Obgleich in dieser Beziehung jeder Gegenstand von einigem Umfange als Wissenschaft behandelt werden kann und die Zahl der Wissenschaften auf diese Weise nicht gering ist: so will man doch im strengeren Sinne nur diejenigen als Wissenschaften gelten lassen, deren Inhalt zunächst dem Gebiete der Vernunft angehört; und die übrigen sollen von den eigentlichen Wissenschaften ausgeschlossen seyn, weil ihr Inhalt zunächst aus dem Kreise der Erfahrung genommen ist. Eigentliche Wissenschaften wären somit blos die philosophischen Doktrinen, z. B. Denklehre, Erkenntnißlehre, und uneigentlich alle übrigen, z. B. Geschichte, Naturkunde 2c. Da die Pädagogik keine reine Vernunftwissenschaft, sondern eine gemischte, d. i. solche Wissenschaft ist, deren Inhalt sowohl aus der Vernunft, als aus der Erfahrung stammt, so will man sie auch nicht immer als eigentliche Wissenschaft gelten lassen; ja man machte ihr sogar den Rang eines selbstständigen Lehrgegenstandes streitig, indem man sie als einen bloßen Theil

der angewandten Anthropologie und Moral ꝛc. betrachtet. Um sie nun wissenschaftlich zu begründen, dachten Mehrere über den obersten Grundsatz nach, den man an ihre Spitze stellen und aus welchem man alle übrigen Grundsätze, Lehren und Vorschriften ableiten konnte. Wenn demnach bisher die Erziehungslehre ein bloßes Aggregat, d. i. eine Sammlung von zufällig an einander gereihten Sätzen war, so mußte sie jetzt ein Inbegriff nothwendig verbundener, d. i. von einem obersten Grundsatze abgeleiteter Regeln und Vorschriften werden. Unter den Männern, welche zu dieser wissenschaftlichen Gestaltung der Pädagogik beitrugen, sind besonders: 1) Greiling (Ueber den Endzweck der Erziehung und über den ersten Grundsatz einer Wissenschaft derselben; Schneeberg, 1793); 2) Weiller (Versuch eines Lehrgebäudes der Erziehungskunst; München, bei Lindauer, 1802); 3) Johannsen (Ueber das Bedürfniß und die Möglichkeit einer Wissenschaft der Pädagogik; Jena und Leipz. 1803); 4) Herbart (Abhandlung über den höchsten Zweck der Erziehungskunde, in der 2. Aufl. s. A B C der Anschauung; Goth. 1804) zu nennen.

Greiling und Weiller setzen nach kantischen Grundsätzen die Bestimmung des Menschen in sittlich gute Gesinnungen, und bestimmen auch den Zweck der Erziehung hienach. Sie eifern gegen den Grundsatz der Glückseligkeit, welchen die bisherigen Sittenlehrer ihrer Wissenschaft und die Erziehlehrer der Pädagogik voranstellten. Es ist aber weder Diesem, noch Jenem ganz gelungen, einen solchen Satz aufzufinden, in welchem das ganze Wesen der Pädagogik, Zweck und Mittel, Ziel und Weise der Erziehung und des Unterrichts enthalten wäre. Doch ist Greiling glücklicher gewesen, als Weiller, welcher letztere wohl die Erziehungsweise (Entwickelung des Menschen von Innen heraus) bestimmte, aber den Zweck, wozu das zu geschehen hat, nicht klar bezeichnete.

Greiling (Joh. Christoph):

Ueber den Endzweck der Erziehung und über den ersten Grundsatz einer Wissenschaft derselben. (Schneeberg, in Arnolds Buchhandlung 1793.)

In der Vorrede sagt der Verfasser, daß die Pädagogik bisher nichts mehr als ein Aggregat von Bemerkungen, Erfahrungen und Regeln war, die durch kein gemeinschaftliches Band innerlich verbunden waren, weil es ihr an Prinzipien fehlte; und es fehlte ihr an Prinzipien, weil die Psychologie, von welcher sie ihren besten Nahrungssaft erhält, selbst ein bloßer Haufen von Erfahrungen war, dem zu einem harmonischen Ganzen nichts fehlte als sichere Prinzipien.

In der Abhandlung selbst wird vor Allem dargethan, daß weder eine systematische Theorie der Erziehung, noch eine Erziehungskunst stattfinden kann, wenn nicht der Endzweck derselben aus Prinzipien der Vernunft hergeleitet und genau bestimmt ist. Der Zweck ist das Ziel, wonach gerungen wird, und das die Richtung unsers Laufes bestimmt. Wie kann man aber demselben nachstreben, wenn man nicht weiß, welches das Ziel sey und in welcher Region man es finden könne?

Ebenso schlimm ist es, wenn man einen falschen eingebildeten, zu niedrigen Zweck für den höchsten, einzigen und wahren hält. Die praktische Erziehung gleicht daher größtentheils (ehrenvolle Ausnahmen abgerechnet), einem Boote, das auf einem unbekannten Meere hin und her segelt, und dessen Steuermann nicht weiß, wohin er seinen Lauf richten, wie er durch kleine Umwege Felsen und Klippen vermeiden soll, ohne den Pol, dem er zusteuert, aus den Augen zu verlieren; oder, wenn er ja in der Ferne das glückliche Land dunkel ahnet, ohne den Kompaß der Seelen- und besonders der Kinderseelenkunde, nicht weiß, wie er zu dem Ziel seiner Reise gelangen will.

Die Erziehungskunde als Tochter der Moral-Philosophie und der Psychologie erwartet die Bestimmung des Endzwecks von jener, so wie die Kenntniß der besten Mittel, den Endzweck zu ergreifen, von dieser. Da die Erziehungskunde von beiden genannten Wissenschaften abhängig ist, so mußte sie mit den letzteren nothwendig gleichen Schritt halten.

Erst die kritische (kantische) Moralphilosophie hat über den Endzweck des Menschen etwas allgemein Gültiges bestimmt; und erst durch sie kann auch in der Erziehung von allgemein geltenden Prinzipien die Rede seyn.

Darüber ist man einig, daß der Endzweck der Erziehung kein anderer seyn könne, als der Endzweck des menschlichen Daseins überhaupt. *) Allein nun ist die Frage, worin dieser Endzweck bestehe? Wandert man von System zu System, so erhält man immer bei einem jeden verschiedene Antworten. Bald wurde die Bestimmung des Menschen in das

*) Neuere Pädagogiker, wie z. B. Gräfe (die Volksschule, 1. Th. p. 21) unterscheiden zwischen dem Zwecke der Erziehung und der Bestimmung des Menschen in sofern, weil diese letztere ohne unmittelbare Einwirkung einer fremden Macht von dem Menschen selbst während seines ganzen Lebens erstrebt werden muß, und der Erziehungszweck natürlich nur in die Periode der Erziehung fallen kann, und darin besteht, daß der Unmündige befähigt werde, sich selbst zu bilden.

Ideal der empirischen, bald in das Ideal der reinen Vernunft gesetzt. Jenes nannte man Glückseligkeit, dieses Vollkommenheit. Allein beide Ideale waren näher mit einander verbunden, als man sich gegenseitig eingestehen wollte. Diejenigen, welche Glückseligkeit für den Endzweck vernünftiger Wesen annahmen, können zur Vollkommenheit des Zustandes und des Genusses nicht die Vollkommenheit der Person entbehren, und geriethen unvermerkt in das Gebiet der Vertheidiger der Vollkommenheit. Allein auch die letztern waren, wenn sie es gleich nicht immer gestehen wollten, mit den Vertheidigern der Glückseligkeit einig. Denn die Vollkommenheit ist nichts anders als die Zulänglichkeit, Tauglichkeit zu irgend einem Zwecke, welcher entweder äußerer oder innerer Genuß, Genuß der Dinge oder der Kräfte ist. Vollkommenheit empfiehlt sich also nicht durch sich selbst, als Selbstzweck. Die größtmögliche Entwickelung der menschlichen Kräfte war nur eine Idee der größtmöglichen Tauglichkeit zur Glückseligkeit. Der Zweck der Sinnlichkeit, oder das Ideal der empirischen Vernunft lag daher auch diesem System zu Grunde. Genuß war der Zweck und Vollkommenheit das Mittel dazu. Nur täuschte man sich selbst, indem man den Genuß, der eine Wirkung der in Wirksamkeit und Thätigkeit gesetzten Kräfte ist, einen höhern, reineren geistigen Genuß nannte.

Glückseligkeit war nicht nur der Träger des Systems der Vollkommenheit, sondern auch der der übrigen Systeme. Alle Systeme, welche die Bestimmung und den Endzweck des Menschen durch andere Prinzipien, als durch das reine Vernunftprinzip zu bestimmen suchen, haben die Vernunft wider sich, und sind, so wie zur Gründung eines Moral=, ebenso auch eines Erziehungssystems untauglich.

Glückseligkeit kann ebenso wenig Endzweck des Menschen, als Endzweck der Erziehung sein. Denn der Begriff der Glückseligkeit ist seinem Ursprung nach empirisch, der Trieb nach Glückseligkeit und die Mittel seiner Befriedigung werden nur durch Erfahrung erkannt; die Entscheidung der Frage aber über den Endzweck des Menschen dürfen wir nicht der Erfahrung in Verbindung mit dem Verstande überlassen.

Wenn Glückseligkeit der Endzweck der Menschen wäre, so müßte die ganze Natur diesem Zwecke untergeordnet sein. Wie kann aber die regel= und gesetzmäßige Natur die wunderlichen, bizarren, einander aufhebenden und ausschließenden, die veränderlichen, immer wechselnden Wünsche, Begierden, Plane und empirischen Ideale von Glückseligkeit befriedigen? Nur mit Auflösung aller Naturgesetze, d. h. aller Natur selbst, könnte sie mit dem bunten Gemisch, mit der Ebbe und Fluth der

menschlichen Wünsche übereinstimmen, wozu noch überdieß gehören würde, daß der Urheber und Regierer der physischen Welt die Erscheinungen derselben den Launen der Menschen durch beständige unmittelbare Eingriffe in die Natur gemäß einrichtete. Der Zweck der Glückseligkeit kann schon deßhalb nicht der Höchste oder der Endzweck des Menschen sein, weil er nicht durch unsere Selbstfähigkeit erreicht werden kann; er kann aber auch nicht unbedingt geboten sein. Denn empfinden wir wohl Hochachtung gegen einen Menschen, der weiter kein Verdienst hat, als daß er glücklich sei? Und der Unwille, der Aerger, die Empfindung der Ungerechtigkeit, die sich unser bemeistert, wenn wir den Würdigen, Tugendhaften verkannt, verfolgt, unglücklich — und den Dummen, Lasterhaften geehrt, gefeiert, im Schooße des äußern Glückes sehen; was bedeutet dieser Unwille? Wir können uns dabei noch nicht beruhigen, daß einer glücklich genannt werde, sondern wir sind genöthiget, Glückseligkeit einer noch höhern Idee, nämlich der Würdigkeit, glückselig zu sein, zu unterwerfen. Diese Würdigkeit ist das Beurtheilungsprinzip, das allen unsern Urtheilen über Menschen zum Grunde liegt. Es giebt nach dem Urtheile der Vernunft nichts Vollendetes, nichts an sich und unbedingt Gutes, als das moralische Gesetz und die demselben gemäße Gesinnung, ein reiner, guter Wille. Dieser ist die letzte und höchste Bedingung, der wir alles unterwerfen, wenn wir vollständig etwas würdigen wollen. Also nicht Glückseligkeit; sondern die Würdigkeit, glückselig zu sein; nicht der glückselige Mensch; sondern der moralische Mensch ist Endzweck der Schöpfung, und für den Menschen selbst giebt es nichts Höheres, Würdigeres, Besseres, vor welchem sein Herz und Geist sich neigte, als moralische Gesinnung.

Ein anderer Grundsatz, von dem Manche die Bestimmung und den Endzweck des Menschen erwarten, ist der des moralischen Gefühls. Allein ob es ein solches, von der Vernunft unabhängiges Gefühl gebe, ist nicht ausgemacht, ist vielmehr wiedersprechend, weil Natur, Gefühl und Sittlichkeit, welche letztere Freiheit in sich begreift, nicht neben einander bestehen können.

Dann bezweckt dieser Grundsatz ja wieder angenehme Gefühle, also Glückseligkeit. Alles, was daher von dem Prinzip der Glückseligkeit gilt, gilt auch von diesem.

Einer der berühmtesten und auch der besten Grundsätze, den Endzweck des Menschen demselben gemäß zu bestimmen, ist der Grundsatz der Vollkommenheit oder der Vervollkommnung.

Er fordert Erhaltung und Stärkung der Kräfte durch Uebung, harmonische Erhaltung und Steigerung derselben durch systematische Richtung auf einen Zweck. Nur Schade, daß eben dieser eine Zweck, der diesem

Grundsatz praktische Brauchbarkeit und Wesenheit gibt, durch denselben noch unbestimmt bleibt. Vervollkommne dich, heißt: Erhalte und stärke deine Kräfte durch harmonische Uebung. Allein, welches ist der Einheitspunkt und der Zweck, auf den die mannichfaltigen Uebungen gerichtet und gestimmt werden sollen? Dieser Grundsatz erwartet demnach die Bestimmungen der Einheit von einem anderen höheren. Setzt man die Bestimmung der Einheit in den innern oder äußern Genuß der Kräfte, so spricht man diesem Grundsatze sogleich die Ehre des höchsten ab, indem man den Grundsatz der Selbstliebe zu Hilfe ruft. Man mag die Lust, die aus der fortschreitenden Wirksamkeit der Kräfte entspringt, noch so fein, edel und geistig schildern, so bleibt es immer Lust, etwas der Sinnlichkeit in uns Angehöriges, das zwar eine Quelle der schönsten menschlichen Freuden und ein vorzügliches Mittel ist, die Menschheit in uns über die Thierheit siegen zu machen; das aber doch bei Weitem noch nicht, weder zur Gründung einer Moral, noch einer Erziehungs-Philosophie zureicht.

Im Anhange zu den Prinzipien der Glückseligkeit und Vollkommenheit setzt der Verfasser noch besonders auseinander, warum die Ideen der Glückseligkeit nicht als Prinzip der Erziehungswissenschaft betrachtet werden kann. Er weist vor Allem darauf hin, daß nie allgemein gültig bestimmt werden kann, ob Etwas für alle Menschen oder auch nur für ein einzelnes Individuum im Ganzen seiner Existenz gut, d. h. nach diesem Systeme nützlich, angenehme Genüsse wirkend, sei. Zwar ist es ausgemacht, daß tugendhafte Gesinnung im Ganzen unserer Existenz Glückseligkeit wirke. Aber nach dem System des Eudämonismus ist eben das tugendhaft, was Freude und Wohlsein gibt. Eine Gesinnung, eine Handlung ist nicht an und für sich, sondern nur dann gut, wenn der Erfolg, angenehmer Genuß, sie dazu stempelt. Es kann nach diesem Systeme nie durch Vernunft **a priori** bestimmt werden, was gut sei, sondern es muß erfahren werden.

Wer zweifelt wohl an dem herrlichen Grundsatz Locke's, daß das Prinzip der Tugend in dem Vermögen bestehe, seinen Wünschen und Meinungen entgegen zu handeln und blos dem zu folgen, was die Vernunft für das Beste erkennet? Herr über sich selbst, frei vom Despotismus der Begierden zu sein, ist die oberste Bedingung aller wahren Tugend. Wie kann aber der Eudämonist dieses behaupten, welcher Genuß und alles, was denselben gewähret, für gut halten muß?

Das System des Eudämonismus ist bei den höheren Ständen das herrschende; das der Vollkommenheit oder der größtmöglichen Entwickelung der menschlichen Kräfte scheint vorzüglich das Prinzip der gelehrten und wissenschaftlichen Erzie-

hung zu sein. Der Verfasser zeigt nun, wie diese Erziehung die intellektuellen Kräfte bildet, aber die moralischen vernachlässiget. Er sagt: „die Bildung des Kopfes ist in den Schulen die Hauptsache, die Bildung des Herzens aber größtentheils Nebensache. Die Ehre und der Ruhm einer Schule wird nach den Kenntnissen und der Gelehrsamkeit der Schüler bestimmt. Bei der häuslichen Erziehung, die für das Gymnasium vorbereitet, ist Fleiß die höchste Tugend. Es gehört auch nicht unter die Seltenheiten, daß diese literärische Kardinaltugend sogar unmoralische Züge aufwiege. „„Man darf es nicht so genau nehmen,““ heißt es, „„er ist ja fleißig.““

„Daher kommen diese Helden des Fleißes, zwar ausstaffirt mit Sprach- und andern Kenntnissen, daneben aber auch begabt mit einem Schwarm von Unarten, Unsittlichkeiten, Burschikositäten 2c. auf Schulen und Gymnasium, wo jene Fehler bei klösterlichem Zwange sich entweder tiefer in's Herz einfressen und auf Universitäten desto mehr aufgähren und aufbraußen, oder denselben bei größerer Freiheit ein desto weiterer Spielraum eröffnet wird.“ U. s. w.

Es fehlt noch viel, daß die Wahrheit des Grundsatzes: alle wissenschaftliche Bildung müsse der sittlichen untergeordnet werden, allgemein eingesehen und allgemein geltend wäre.

Es gibt für die Menschen nichts Höheres, als dem Vernunftgesetze angemessene Gesinnung, welche, unmittelbar bestimmt durch die praktische Vernunft und ohne Dazwischenkunft des Gefühls der Lust und Unlust gewirket, Sittlichkeit heißt. Diese ist uns als der Endzweck aller unserer Thätigkeit durch die Vernunft geboten. Die moralische Gesinnung ist der Endzweck des menschlichen Lebens. Ihre Realisirung hängt allein von der Thätigkeit des Menschen ab. Der Inbegriff aller Regeln, die vernünftig sittliche Handlungsweise in Gang zu bringen und zur herrschenden zu erheben, ist moralische Erziehungslehre.

Der oberste formale Zweck der Erziehung ist demnach kein anderer, als der Endzweck des Menschen selbst, sittliche Güte, Vernunftmäßigkeit des Willens, oder größtmögliche Wirksamkeit der moralisch praktischen Vernunft. Der Zweck gesellschaftlicher Brauchbarkeit ist dem ersteren untergeordnet. Beide Zwecke zusammen machen den vollständigen Erziehungszweck aus. Die beste Erziehung strebt, beide harmonisch zu befördern.

Erst nachdem auf angedeutete Weise der Endzweck der Erziehung bestimmt ist, läßt sich auch der Begriff derselben festsetzen.

Erziehung ist nach Greiling eine in absichtlicher Benutzung und künstlicher Veranstaltung äußerer Umstände bestehende Wirkungsart auf einen Menschen, wodurch alle seine Kräfte

zum Zweck der moralischen Veredlung und der gesellschaftlichen Brauchbarkeit geübt werden.

Wenn spätere Pädagogen den Begriff der Erziehung z. B. so bestimmten:

Die Erziehung ist die absichtliche Einwirkung gebildeter (mündiger) Menschen auf noch ungebildete (unmündige), um diese zu befähigen, selbstthätig im Sinne und Geiste des Erlösers zu leben; oder die absichtliche Mitwirkung mündiger Personen auf die Entwickelung unmündiger, damit diese ihre individuelle menschliche Bestimmung erreichen; oder das geregelte Entwickeln der im Menschen vorhandenen Anlagen und Kräfte, wodurch das Menschliche (die Humanität) in dem Menschen ausgebildet wird, das in der Vernunftfähigkeit und in dem Vermögen, den Willen durch Freiheit zu bestimmen, gegeben ist, planmäßig mitzuwirken: so erkennt man leicht das Verhältniß zwischen der Greiling-schen Erklärung und denen der späteren. Denn sowohl in diesen als in jener ist die absichtliche Einwirkung bezeichnet, wobei der Zögling sich frei aus sich selbst zu Erreichung seiner Bestimmung entwickeln soll, die von dem einen in sittliche Güte und gesellschaftliche Brauchbarkeit, von dem andern in Leben und Wirken im Sinne und Geiste des Erlösers, vom dritten in Humanität, d. i. in die Bestimmung des Willens nach den Gesetzen der Vernunft gesetzt wird.

Greiling kommt dann auf die Erziehungstheorie Rousseaus und nennt die Forderung, daß man mehr durch äußere Umstände und Verhältniße, durch Zurückführung aller Seelenzustände auf Anschauungen auf den Zögling wirken soll, den fruchtbarsten Gedanken und die Quintessenz seiner Erziehungsphilosophie. Er sagt: „Wenn die Erziehung zum Menschen eine treue Copie der Erziehung der Menschheit im Großen sein soll, nur mit dem Unterschiede, daß die erste auf einem kürzern und leichteren Weg vollendet werde, so gibt es keine bessere Methode, diesen Zweck thätig zu bewirken, als diejenige, welche Rousseau an seinem Emil anschaulich macht. Neuere Untersuchungen über die Erziehung scheinen daher eben so viele Kommentare der Rousseauschen Ideen zu sein.“

Wenn die Entwickelung der menschlichen Vermögen eine wirkliche und nicht scheinbare sein, wenn sie stetig, ebenmäßig und harmonisch geschehen soll, so gibt es keine bessere Methode, diesen Zweck zu verfehlen, als die gewöhnliche Verbalmethode, wo man nur sagt, was, wie, wodurch etwas sein und geschehen soll, und wo die ganze Seelenkultur durch den Sinn des Gehörs wie eingeimpft werden soll. Wenn freilich die Zöglinge nur mit Kenntnissen ausgerüstet werden sollen und wenn es gleich viel ist, ob diese Kenntnisse durch eigne freie Thä-

tigkeit erlangt, oder nachgesprochen sind, so braucht man außer dem unschuldigsten Sinne des Ohrs keinen andern. Anstatt daß man das Auge durch den Anblick der freien Natur stärke, wird dasselbe an Büchern abgestumpft, um für die Zwecke des Lebens unbrauchbar zu werden. Wenn ja diese Beschreibung, sagt Greiling, für unsere Zeit zum Theil falsch und übertrieben ist, so haben wir es Rousseau und seinen Nachfolgern zu danken. Allein wird dieses Beispiel Rousseaus und seiner Nachfolger nicht noch immer wie Ketzerei geflohen und muß man es nicht oft mit Verlust seines ehrlichen Christennamens wagen, den Verdiensten jener Männer Gerechtigkeit wiederfahren zu lassen?"

Um den Zweck der fortschreitenden harmonischen Bildung zu genügen, müssen die natürlichen Kräfte und Vermögen nach ihren Gesetzen und in der Ordnung und Stufenfolge geübt werden, die ein jedes Vermögen seiner Natur nach fordert. Dies ist nur in einer Erziehungswissenschaft möglich, die gänzlich auf den Grund und Boden der Psychologie erbauet ist.

Um den Endzweck der moralisch praktischen Vernunftthätigkeit durch die Erziehung zu befördern, läßt sich eine doppelte Art denken: eine negative und positive. Die negative räumt die Hindernisse aus dem Wege, welche die moralische Veredlung und die harmonische Entwickelung der Kräfte einschränken, oder denselben eine schiefe Richtung geben könnten. Die positive sorgt für angemessenen mannigfaltigen und starken Stoff und Reiz, um die Kräfte zu innerer und äußerer Zweckmäßigkeit zu bilden. Schon Greiling bezeichnet die Behauptung Rousseaus, daß die erste Erziehung ganz und gar negativ sein müsse, als eine Uebertreibung und beweist dasselbe auf eine treffliche Art. Nur das, sagt er, kann behauptet werden, daß die Seelenerziehung in den ersten Jahren mehr negativ sein muß als positiv. Er sagt von der negativen Erziehung, daß nichts im Erziehungsgeschäfte wichtiger sei als sie. Denn es ist um die Grundlage des ganzen Seelencharakters zu thun; daher soll man die ersten Anschauungen und Empfindungen wohl wählen, den Endzweck der Erziehung auch bei Behandlung der kleinsten Kinder nicht aus den Augen verlieren und alle, auch die geringfügigst scheinenden Handlungen auf denselben beziehen.

Die positive Erziehung geht vom objektiven Stoffe, von Empfindungen und Anschauungen aus, weil nach der Einrichtung unsers Erkenntnißvermögens die in uns liegenden Kräfte nur dann zum Bewußtsein gelangen, nachdem sie sich an einem äußern Stoff thätig bewiesen haben.

Ueber die Möglichkeit eines Erziehungssystems äußert sich Greiling auf folgende Weise: Sowohl der Endzweck der Er-

ziehung als auch die ursprünglichen Formen und Gesetze der Seelenvermögen, welche beide aus der reinen Vernunft ohne Erfahrung erkannt werden können, stimmen zusammen für die Möglichkeit eines reinen Erziehungssystems Allein so wichtig eine solche Philosophie der Erziehung für die Wissenschaft sein mag, so ist sie doch ganz untauglich und unbrauchbar für die Erziehungskunst. Soll es eine für die Praxis taugliche Erziehungsphilosophie geben (weswegen doch eigentlich über Erziehung philosophirt wird), so kann es nur diejenige sein, die ein Resultat mannichfaltiger systematisch verbundener und geordneter Erfahrungen sein.

So gewiß es ist, daß sich nur mit Hülfe der allgemeinen Vernunftprinzipien brauchbare zusammenhängende pädagogische Erfahrungen sammeln lassen, und so gewiß dieß nur dann geschehen kann, wenn die verschiedenen Seelenvermögen und ihr spezifischer Unterschied, ihr Verhältniß und ihre Gesetze bestimmt erkannt sind, so gewiß muß auch in Erwägung gezogen werden, daß sich diese allgemeinen Gesetze bei einzelnen Menschen in der Erfahrung abändern, oder daß gewisse Bedingungen nach dem Zeugniß der Erfahrung eintreten müssen, um jene Vermögen zweckmäßig anzuregen und zu bilden. Eine Erziehungswissenschaft kann nur dann zu Nutz und Frommen der Welt aufgestellt werden, wenn sich dieselbe auf Erfahrungsseelenlehre gründet. In eben dem Grade, in welchem diese Wissenschaft der Seelenlehre vervollkommnet wird, in demselben Grade muß auch die Erziehungslehre fortschreiten. Dieser Ansicht huldigen auch noch die meisten gegenwärtigen Pädagogiker, z. B. Curtmann, Gräfe 2c.

Ueber das Prinzip einer Erziehungswissenschaft sagt er: Da der Endzweck des menschlichen Lebens nur in die Vernunftmäßigkeit des Willens gesetzt werden kann, so ist das moralische Vernunftgesetz zugleich das höchste Prinzip aller Erziehung. Der oberste formale Grundsatz der Erziehung lautet demnach: Bilde deinen Zögling, daß er nach Maximen handeln lerne, die in eine allgemeine Gesetzgebung der Sitten passen (die ein allgemeines Gesetz für alle vernünftige Wesen werden können.).

Oder:

Bilde deinen Zögling als einen Selbstzweck und erniedrige in ihm die Menschheit nicht zu einem bloßen Mittel (des Staates) herab.

Oder:

Bilde deinen Zögling, daß er sich (die vernünftige

Natur in seiner Person) und Andere jederzeit als Zweck, nie als ein bloßes Mittel behandele.

Bilde deinen Zögling zu einem allgemeinen Gesetzgeber der Sitten, im Wollen und Handeln.

Bemerk. Daß alle diese Formeln nichts anders sagen, als: Bilde den Menschen dem Endzwecke der Vernunft gemäß, oder: Bestrebe dich, bei der Bildung des Menschen den moralischen Endzweck zu realisiren — oder recht verstanden — erziehe vernünftig — bedarf wohl für den Leser kaum einer Erinnerung.

Auch die spätern Pädagogiker, z. B. Diesterweg und Gräfe (S. deren Artikel.) sprechen von formalen und materialen Grundsätzen der Erziehung. Denn wenn z. B. Ersterer die Bestimmung des Menschen in Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren, Rechten und Guten setzt, oder Letzterer als höchsten Grundsatz der Erziehung ausspricht: Wirke auf den Zögling so ein, daß derselbe befähigt werde, selbstthätig sich zu bilden, d. h. mit Einsicht und Willensstärke nach der Erreichung seiner Bestimmung, und nach Vollbringung des göttl. Willens im Geiste des Erlösers zu streben: so bezeichnen sie die Selbstthätigkeit als die Form des Lebens, zu welcher der Zögling durch die Erziehung fortgeführt werden soll, und den Dienst im Wahren, Rechten und Guten, oder den göttlichen Willen, den Geist des Erlösers als die Materie, d. i. den substantiellen Gehalt, den geistigen Stoff, von welchem dieses Leben erfüllt sein soll und stellen darum auch formale und materiale Grundsätze der Erziehung auf. Wie verschieden bestimmen aber Greiling und Gräfe jene und diese Grundsätze! Jener stellt als obersten formalen Grundsatz auf: „Bilde deinen Zögling dem Endzweck der Vernunft gemäß!" Dieser: „Wirke auf den Zögling so ein, daß er selbstthätig oder selbstständig werde!"

Jener bezeichnet als höchsten materialen Grundsatz: Entwickele und bilde alle Kräfte deines Zöglings in natürlicher Unterordnung zu der moralisch praktischen Vernunft! Dieser: „Bilde den Menschen zu Liebe gegen Gott, d. i. zu gänzlicher und freiwilliger Hingabe an Gott!"

Nach diesem spricht Greiling von der Nothwendigkeit einer künstl. Erziehung. Es gibt eine doppelte Erziehungsart: die natürliche und die künstliche. Die natürliche ist die ohne positive Mithülfe des Menschen geschehende Entwicklung der Kräfte; die künstl. wird bloß vom Menschen veranstaltet, aber der Natur durchaus gemäß.

Der Endzweck der Sittlichkeit, die gesellschaftliche Bestimmung, und die größere Vervollkommnung der Menschen machen

eine durch Kunst bestimmte und fortgeleitete Erziehung durchaus nothwendig.

Rousseau nennt Naturerziehung die innere Entwickelung der menschlichen Kräfte; und versteht unter Erziehung der Dinge die Summe von Erfahrungen, die wir durch die auf uns wirkenden Gegenstände erlangen. (S. oben p. 25.) Gegen diese Trennung erklärt sich Greiling und sagt: „Nach der vom Schöpfer getroffenen Einrichtung unserer geistigen Vermögen können dieselben nur auf Veranlassung äußerer Stoffe und Reize in Wirksamkeit gesetzt, durch diese äußere Reize und Stoffe zur Thätigkeit bestimmt und an ihnen entwickelt werden. Wie kann in aller Welt eine innere Entwickelung der Kräfte ohne äußere, die Rezeptivität des Menschen bestimmende Einwirkung, vor sich gehen?" Er versteht also unter natürlicher Erziehung, was Rousseau Erziehung der Natur und der Dinge nannte. Unter künstl. Erziehung versteht er die von Menschen nach richtigen Ideen von des Menschen Bestimmung (als Menschen und Bürger) angeordnete Erziehung, gemäß der ursprünglichen physischen und psychologischen Gesetze der menschlichen Natur.

Er hebt dabei hervor, daß die Realisirung des moralischen Zweckes nach ganz andern als physischen Gesetzen geschehe, daß die moralische Denkungsart nicht durch die von der äußeren physischen Welt herstammenden Eindrücke hervorgebracht werde, sondern vielmehr auf eine Art geschehe, wovon die Natur nichts weiß.

Die sittliche Entwickelung ist nur in menschlicher Gesellschaft möglich. Deßwegen wundert sich Greiling über die Inkonsequenz Rousseau's, daß er das vortrefflichste Mittel, moralische Gefühle und Ideen zu entwickeln, die menschliche Gesellschaft, so herabsetzt und in der Praxis doch seine Theorie verläßt, indem er dort, wo er seinem Emil auf eine anschauliche Weise den Begriff des Eigenthums lehrt, der Gesellschaft, wenigstens der Person eines Menschen bedarf. Allein es ist zu bedenken, daß es die bürgerliche Gesellschaft ist, gegen welche sich Rousseau als Feind erklärt hat. Greiling sagt: Rousseau's Antagonismus*) gegen bürgerliche Gesellschaften gründete sich auf den niedrigen Begriff derjenigen bürgerlichen Verfassung, deren Zwecke mit den ursprünglichen Rechten und Zwecken der Menschheit im Widerspruch stehen, wo die Glieder aufhören, Zweck an sich selbst zu sein, sondern nur als Mittel zum Zweck des Staates, der im Regenten zu suchen ist, angesehen werden. Er sagt hierauf, es habe Viele gegeben, die Rousseau aus ihren Erfahrungen widerlegen wollten. Allein sie können Rousseau widerlegen, ohne daß er widerlegt wird. Die individuelle

*) Widerstrebungsgeist.

Gesellschaft, an welcher Rousseau seine Erfahrungen machte und auf welche er seine Theorie baute, ist Frankreich und insbesondere Paris. Da mag es ihm wohl nicht an Beyspielen gefehlt haben, seine staatsfeindliche Theorie zu beweisen. Diese mag also nach seinen Erfahrungen wohl wahr sein. (Man vergleiche damit, was oben p. 25 im Art. Rousseau aus Beneke's Erziehungslehre angeführt ist.)

Die Erziehung der Natur oder die den zufälligen Einwirkungen der Sinnenwelt gemäß erfolgende Entwickelung der Kräfte ist weit entfernt, den Menschen in sittlicher Rücksicht zu vervollkommnen; dieser Naturalismus ist vielmehr geschickt, alle Moralität auszureuthen.

In Beziehung auf die moralische Natur muß also die Natur der Kunst weichen. Die Behauptung Rousseaus, daß die Naturerziehung allein den Menschen bilde, wird demnach als unbegründet gefunden.

Wie die Naturerziehung keine Menschen zu bilden vermag, so ist sie auch nicht im Stande, Bürger zu erziehen.

Greiling drückt sich über diesen Gegenstand noch weiter so aus: „Die Verhältnisse der bürgerlichen Gesellschaft sind Erfindungen des menschlichen Verstandes, geheiligt durch die Vernunft und die Erfahrungen der Jahrhunderte. Die Gesellschaft achten, ihre Wohlthaten würdigen, geschickt zu werden, der Gesellschaft zu dienen, und ihr das zu werden, was sie uns war, muß den Menschen gelehrt werden. Diese Lehre wird immer nothwendiger, da es Mode zu werden scheint, die Kräfte und die Bildung, die man der Gesellschaft zu danken hat, dazu anzuwenden, sie zu kritisiren, Ausflüchte zu suchen, sich den Verbindlichkeiten zu entziehen.

Solche Menschen sind jenen Kindern gleich, die durch die Wohlthaten ihrer Eltern im elterlichen Hause groß und stark geworden sind, und die nun ihre Stärke gebrauchen, ihre Wohlthäter zu mißhandeln, und ihren Verstand, um Gründe zu ergrübeln, ihnen unter irgend einem Scheine den Gehorsam aufzukünden."

„Auch der Zweck der fortschreitenden Vollkommenheit der Menschheit erfordert noch eine andere Erziehung, als die dem Spiele des Zufalls überlassene freie Entwickelung der Kräfte. Wenn die älteren Weisen, Erfahrnen, Gewitzigten ihre oft theuer erkauften Schätze der Weisheit, Klugheit und Lebensphilosophie, ihren jüngeren Brüdern nicht mittheilen sollten, um die Natur in ihrer freien Bildung nicht zu stören, so wäre es unmöglich, jemals weiter zu kommen. Jeder Mensch, jedes Geschlecht, jedes Jahrhundert müßte jedesmal von vorne anfangen. Die Schätze der Erfahrungen, die Weisheit der Jahrtausende wären verloren." (Man vergleiche damit, was von mir oben p. 36 über diesen

Gegenstand gesagt ist.) „Der beste Unterricht, der für uns möglich ist, der der Geschichte, wäre als fremder Eindruck ein Eingriff in die Freiheit der Natur. Die Lehrer der Nation, die Schriftsteller müßten verbannt werden. Doch wer mag allen den Unsinn, der aus dem angenommenen Satze folget, her erzählen? Die fortschreitende Vervollkommnung, die Bildung zum Bürger, und endlich die moralische Bildung, die eine reine, ausgebreitete, starke und dauerhaft moralische Gesinnung beabsichtiget, verlangt neben der Natur noch die der Natur des Menschen durchaus angemessene, durch Vernunft bestimmte, Erziehung der Kunst."

Der höchste materiale Grundsatz heißt: Entwickle, übe, veredle alle Kräfte deines Zöglings in natürlicher Unterordnung, und harmonisch zum Endzweck der moralisch-praktischen Vernunftwirksamkeit.

Oder:

Cultivire alle Kräfte des Menschen in natürlicher Ordnung und harmonisch unter und zu dem höchsten Zweck der Menschen überhaupt, insbesondere an solchen Objekten und gemäß den Verhältnissen, in welchen der Erzogene einst brauchbar für Andere werden kann.

Da die Erziehung den ganzen Menschen umfaßt, der Mensch aber ein System mannichfaltiger Kräfte ist und nicht alle Kräfte zugleich erscheinen und erwachen, sondern in einer gesetzmäßigen Stufenfolge, so spricht Greiling nun auch von dieser Stufenfolge und von der Ordnung, in welcher die Vermögen zu Kräften sich erheben und kultivirt werden können.

Die Bildung des Menschen fängt mit der des Körpers an, die physische geht der moralischen voraus.

Die Seelenerziehung beginnt mit der Bildung des Vorstellungsvermögens und zwar mit der des Stoff aufnehmenden, mit der Sinnlichkeit, mit dem Empfindungs- und Anschauungsvermögen, mit der Phantasie und dem Gedächtniß. Von da schreitet sie zur Uebung des Verstandes und zur Bildung der Vernunft fort.

Greiling theilt nun auch kurz seine Ansichten über leibliche und geistige Bildung mit, welche meistens mit den Rousseau'schen übereinstimmen.

Er macht die vernünftige Forderung, daß die Veredlung der Kräfte nicht blos aus theoretischer Absicht, sondern zugleich zu praktisch moralischem Zwecke geschehen solle.

Die Gegenstände, woran die Geisteskräfte gebildet werden, sollen zugleich solche sein, daß moralisch praktische Erkenntnisse daraus resultiren. Er sagt: „Das eigne lebendige Anschauen der Natur in ihrer Größe und Wohlthätigkeit; Beobachtung der technischen Arbeiten und Künste der Menschen für die Vollkommenheit des Lebens; Betrachtung der Menschen in den vorigen und jetzigen Zeiten, welche Wohlthäter ihrer Nation, des ganzen Menschengeschlechts, ihres Zeitalters und der Nachwelt wurden — solche Anschauungen, solche Erkenntnisse üben mit Nutzen den Verstand, wecken Entschlüsse, und heben das Herz empor zur nachahmenden Tugend. Nicht bloße Geschicklichkeit dürfen wir beabsichtigen, sondern diese muß immer bezogen werden auf die Zwecke des Lebens und der Klugheit, die für die Glückseligkeit wachet. Beide Eigenschaften müssen aber bezogen werden auf den Zweck der Weisheit, damit der Mensch im Ganzen vollkommen, praktisch weise werde."

Hierauf spricht der Verfasser noch besonders von der Kultur des Gefühls- und Begehrungsvermögens und schließt diesen Abschnitt mit den Worten:

„Alles Gesagte scheint mir Gebot der Vernunft an den Erzieher und keineswegs ein Ideal der Einbildungskraft zu sein. Welche Eigenschaften, welch eine Kenntniß des Menschen, seiner Natur, seiner Bestimmung, seiner Kräfte und deren Wirkungsgesetze seiner Schwächen und der Mittel, sie zu heben; welche Klugheit — werden erfordert, den Plan der Menschenbildung den Umständen gemäß, die Umstände dem Plan gemäß einzurichten? Wo sind die Erzieher? Wo sind die Anstalten, sie zu bilden, ja, oft — sie nur mit den allernöthigsten Kenntnissen und Handgriffen auszurüsten? Wo sind die Eltern, die nach solchen Erziehern streben, sie schätzen, belohnen, ermuntern? Doch wahres Verdienst schmachtet nicht nach Belohnung, nicht nach Ermunterung. Ich möchte vielmehr allen Erziehern mit den Worten Overbecks zurufen: „„Laßt uns besser werden, gleich wirds besser sein."""

Den Unterschied zwischen der Erziehungswissenschaft und der Erziehungskunst bestimmt Greiling auf folgende Weise:

Erziehungswissenschaft unterscheidet sich von der Erziehungskunst, wie überhaupt Thorie von der Praxis. Die erstere bildet Pädagogiker und die zweite Pädagogen. Die Erziehungskunst ist mit der Theorie nicht identisch*) verbunden. Letztere kann durch Studium erlernet, erstere aber nur durch Uebung erlangt werden.

Ein Pädagogiker (Theorist) braucht nicht zugleich auch Pädagog (Künstler) zu sein. Es ist nur nothwendig, daß er die Natur

*) identisch = einerlei bedeutend, gleiche Merkmale habend.

des Menschen und seine Bildungsgesetze überhaupt und insbesondere die Natur und Eigenheiten der Seele eines Kindes wohl verstehe. Der Pädagog aber muß zugleich auch Kenntnisse der Erziehungsgesetze und Regeln besitzen. Denn in der Erziehung gibt nicht die Kunst, sondern die Wissenschaft Regeln. Obgleich die Anwendung der Regeln oder die Kunst ein natürliches Talent erfordert, so ist doch auch das Studium der Wissenschaft für jeden Erzieher nöthig. Denn sehr gut sagt Greiling: „Es ist mit den von Wissenschaft entblößten Erziehungskünstlern wie mit den Afterärzten und Quacksalbern. Der Zufall ist ihnen bisweilen günstig, aber Zwanzig gegen Einen werden geliefert. Wie der Arzt nicht ohne Kenntniß des menschlichen Körpers und des Verhältnisses der Medicamente zu demselben mit Sicherheit und wahrscheinlichem Glücke operiren kann, eben so wenig kann ein Erzieher ohne die Kenntniß der Seele und der Mittel, derselben beizukommen und ihren Zustand zu verbessern, mit Sicherheit, wenigstens von seiner Seite, sich Glück versprechen. Und was ist die Erziehungslehre anders, als praktische Kenntniß der menschlichen Seele, praktische Psychologie und Folgerungen aus derselben, angewandt auf besondere durch die Erfahrung gegebene Umstände? Praktische Seelenlehre, die Mutter der Erziehungslehre ist daher ein zweites nothwendiges Erforderniß eines Erziehers."

„Lichter Verstand, so wie die edelste Bestimmung des Herzens, guter moralischer Wille, sind diejenigen Eigenschaften, die bei einem jeden Erzieher oben an stehen müssen. Ein gutdenkender Mensch mit Gefühl für Pflicht und die Würde der Menschheit, die durch Erziehung so erhöhet wird — und der zugleich Kenner des Menschen und der Zugänge und Mittel ist, denselben unmerklich zum Guten zu leiten — was könnte ein solcher nicht leisten! Doch durch keine andere Eigenschaft wird die gute, moralische Gesinnung ersetzt, die in der Erziehung gleich einem Zauberstabe wirket. Wo diese fehlet, wo man nicht durch dieselbe die Herzen der Kinder an sich fesseln und festhalten, seine Gefühle und Gesinnungen nicht in sie hinüber gießen kann — da ist der Tod der Erziehung. Wir sehen, daß aus Familien, wo die Erziehungskunst nichts weniger als wissenschaftlich erlernt worden ist, zwar auch bisweilen eingeschränkte, einseitig gebildete Menschen hervorgehen, die aber von Seiten des Herzens einen sehr in die Augen fallenden Vorzug behaupten. Die Gatten-, Vater-, Mutter-, Bruder-, Schwesterliebe, welche die Familie zu dem schönsten harmonischsten Bunde vereinigt, gibt allen einen Ton der Herzlichkeit, Aufrichtigkeit, des Wohlwollens und stiller Bescheidenheit; der auf den Zuschauer unwiderstehlich wirket, und alle Saiten seines Herzens in belebenden Schwung setzet. Aus solchen Familien erhält die Gesellschaft oft die besten und glücklichsten Menschen. Aus solchen Familien erhalten Männer die besten Gattinnen. Jenes Band wechselseitiger Harmonie ist zwar noch nicht Tugend, sondern meist nur

pathologische*) Gesinnung; allein es ist die Stimmung des Herzens, in welcher Tugend mehr als in einer andern wurzeln kann. Wenn zu einer so glücklichen Bildung des unteren Begehrungsvermögens höhere, reine Grundsätze der Tugend kommen, so schlägt die Tugend auf immer ihren Wohnsitz in einem solchen Menschen auf."

„Wenn ein solcher harmonischer Geist, natürliche gute Gesinnung ohne Erziehungskunst so viel leistet, welches muß nicht die Macht eines Erziehungskünstlers sein, der von der Tugend beseelet wird? Niemand in der Welt wirket auf einen jungen Menschen so stark, so anhaltend, als seine Erzieher. Der tägliche Umgang, der gemeinschaftliche Genuß, die unaufhörliche Beobachtung, welche der Erzieher machen kann — wie viele Mittel stehen dem Erzieher zu Gebote, unmerklich und doch unausbleiblich seinen Eleven zu veredeln oder zu verderben, seine Vernunft und Urtheilskraft zu berichtigen oder zu verwirren! Es kommt daher bei der Erziehung auf nichts so viel an, als auf die moralische Beschaffenheit des Erziehers. Was dieser ist, wird meistentheils auch der Zögling. Ein guter Erzieher — ein solcher Freund ist mit keinem Gelde zu bezahlen. Noch würde ich aber unter die Eigenschaften eines guten Erziehers rechnen, daß er natürliche durch Vernunft und Grundsätze, geleitete Liebe zu Kindern habe. Nur diese kann dem Erzieher Lust und Muth und dem Zöglinge Zutrauen und unbedingte Resignation**) in den Willen des Erziehers einflößen. Es ist kein rührenderer Anblick als der eines weisen Kinderfreundes, und es gibt nichts Steiferes, Widerlicheres, Schädlicheres als das todte seelenlose Wesen von einem Erzieher, der nur aus bloßer Pflicht oder aus Nothwendigkeit, seine Schuldigkeit zu thun, sich anstrengt, und heimlich sich von der Galeere, an die er angeschmiedet ist, entfernt wünscht. Aus einem solchen Verhältniß kann nichts Gutes kommen. Jene natürliche, pathologische Liebe zu Kindern ist zwar ein Geschenk der Natur; allein Grundsätze können hier, wie überall sehr viel thun. Die Vorstellung der Menschenwürde, der seligen Unschuld, der liebenswürdigen Unbekanntschaft mit den Lastern; der muntere sorgenfreie Sinn, die Herzlichkeit, Güte, Offenheit u. s. w., welche Eigenschaften bei allen noch unverdorbenen Kindern zu finden sind; wie viel kann nicht die Vorstellung dieser liebenswürdigen Eigenschaften beitragen, Kinder liebzugewinnen.

Ein fester tugendhafter Charakter, genaue Bekanntschaft mit der Erziehungslehre und insbesondere praktisches Seelenstudium, nebst natürlich-vernünftiger Liebe zum Kindergeschlecht sind die vorzüglichsten und unerläßlichsten Bedingungen eines guten Erziehers."

(So schön und würdig wurde auch von Locke und Rousseau das Bild eines Erziehers nicht entworfen.)

---

*) sinnliche. **) Ergebung.

Greiling spricht ferner von einer allgemeinen, speziellen und individuellen Pädagogik. Er sagt: Da die Wissenschaft der Leitstern der Erziehungskunst ist, so muß es wie in der Psychologie eine 3fache Wissenschaft geben, eine allgemeine, spezielle und individuelle. Er macht bemerklich, daß der historische Gang einer Wissenschaft und die Wissenschaft als System in ihrem Gange ganz einander entgegengesetzt sind, so daß die letztere gerade damit beginnt, wo die erstere endet.

Die Natur führt den Menschen in seiner Erkenntniß vom Einzelnen zum Besondern und von Diesem zum Allgemeinen, wie die geistige Entwicklung von der Anschauung zum Begriff und von Diesem zur Idee fortschreitet.

Rousseau hat also ganz Recht, wenn er behauptet, daß Wissenschaften, systematische Erkenntnisse, als solche nicht für Kinder gehören, da in jeder menschlichen Seele wissenschaftliche Kenntnisse auf die beschriebene Art, in der angezeigten aufsteigenden Ordnung entstehen.

Auch die Wissenschaft des menschlichen Geistes nahm diesen Gang. Zuerst fanden Beobachtungen über einzelne Menschen statt (Individual-Seelenlehre); dann wurde das Gemeinsame, das mehreren Menschen und Menschenklassen, z. B. von einerlei Geschlechte, einerlei Lebensart *c. zukömmt, aufgefaßt (Spezial-Seelenlehre); endlich wurden alle Resultate dieser Beobachtungen vereinigt, und so fand man Eigenschaften, Vermögen und Gesetze derselben, die nicht blos diesem oder jenem Menschen, sondern allen Menschen zugehörten (allgemeine Seelenlehre).

Die Wissenschaft geht nicht vom Besondern zum Allgemeinen, sondern von Diesem zu Jenem.

Da die Pädagogik sich genau an die Psychologie anschließen muß, wenn ihre Gesetze, Regeln und Anordnungen den Gesetzen des Geistes entsprechen sollen, so wird auch die Erziehungslehre in die allgemeine, spezielle und individuelle getheilt und der Erzieher muß sich deshalb mit dieser dreifachen Pädagogik bekannt machen. Dabei läßt Greiling nicht unerwähnt, daß er sich für den Pädagogiker und noch vielmehr für den Pädagogen nichts Lehrreicheres denken kann, als Beschreibungen der Idividual-Erziehungen im vollständigen Zusammenhang.

Am Schlusse steht der Plan einer allgemeinen Pädagogik. Sie zerfällt:

I. in die körperliche, und
II. in die Seelenerziehung.

I.

Körpererziehung,

hat zur Absicht:

1) Die körperliche Lebenskraft auszubilden, um für größtmöglichste Gesundheit, Stärke und Dauer des sinnlichen Lebens zu sorgen.

2) Den Körper als Organ der Seele zu kultiviren, zu
   a) sinnlichen,
   b) intellektuellen,
   c) moralisch praktischen Fähigkeiten.

3) nützliche und angenehme Fertigkeiten, mechanische Geschicklichkeiten, durch Uebung und Bildung der Gliedmassen hervorzubringen.

Anmerkung. Dabei soll auf die künftige gesellschaftliche Bestimmung gesehen werden.

II.

Seelenerziehung,

zerfällt wieder:

1) in die Bildung des gesammten Erkenntnißvermögens. Dieser Theil der Erziehung heißt insbesondere Unterricht. Er hat zum Zwecke: Selbstthätigkeit im Anschauen, Denken und Erkennen anzuregen, zu beleben und zu stärken.

   Dieser Zweck wird nicht erreicht, wenn man die logischen Regeln vordozirt, sondern nur dadurch, daß man sie anwendet und Selbstdenken zur Gewohnheit macht. Dieses ist das Prinzip alles Unterrichtes. Diese Selbstthätigkeit im Denken erfordert zweierlei: Selbstauffassen des Stoffes und Selbstbilden des Stoffes. Die Bildung durch Unterricht ist entweder formell oder materiell. Die formelle besteht im Selbstdenken; die materielle in dem Vorrath von Kenntnissen rc.

   Die Bildung des Erkenntnißvermögens begreift in sich, die Bildung:
   a) des Anschauungsvermögens,
   b) der Einbildungskraft,
   c) des Gedächtnisses,
   d) des Verstandes und
   e) der Vernunft.

2) in die Bildung des Gefühlsvermögens, insbesondere des Geschmackes, des Gefühls für das Schöne und Erhabene.

3) in die Bildung des Begehrungsvermögens,

a) des sinnlichen

α) der Empfindungen und Begierden,

β) der Neigungen,

γ) der Affekten und Leidenschaften — alle gemäß dem Vernunftendzweck.

b) Des durch Vernunft modifizirten Begehrungsvermögens oder des moralischen Gefühls.

c) Des reinen Begehrungsvermögens, oder des Willens. Tugend, moralische Freiheit, absolute Vollkommenheit der Zweck von allen.

Die moralische Erziehung, (Bildung des Begehrungsvermögens) läßt sich sehr füglich in zwei Theile eintheilen, in die negative und positive. Erstere würde bewirken, daß der Hang, vom moralischen Gesetze abzuweichen, eingeschränkt würde (Disziplin); die zweite müßte in wirklichen moralischen Uebungen bestehen (Kultur.). Unter diesen beiden Rubriken kann die Wissenschaft alle ihre auf moralische Bildung unmittelbar abzweckende Vorschriften vertheilen.

Das ganze System der allgemeinen Pädagogik kann nach Greiling am besten aus 3 Theilen bestehen. Der 1. und wichtigste trüge die allgemeinen pädagogischen Gesetze vor. Der 2. wäre die pädagogische Methodenlehre, welche zeigt, wie jene Gesetze zur successiven und harmonischen Entwicklung aller Kräfte angewendet werden müßten. Der 3. Theil würde die pädagogische Heilkunde ausmachen.

In Beziehung dieses letzten Theils sagt Greiling:

Er wäre daher recht sehr zu wünschen und ein wahres Verdienst um die Erziehungslehre und Erziehungskunst, wenn Erzieher ihre Beobachtungen und Erfahrungen über die Art, wie sie seelenkranke Kinder geheilt und wie die physischen, psychologischen und moralischen Mittel ihr heilende Kraft bewiesen haben, mittheilen wollten. Die Erziehungskunde und die Erziehungskunst würden weit mehr gewinnen durch die Mittheilung dieser Erfahrungen, wodurch in eine der dunkelsten Regionen der Erziehungslehre Licht geschafft und ein noch wüstes Land urbar gemacht würde; als wenn den schon blühenden Feldern die schönsten Blumen entrissen werden, um sie — an einen andern Ort hinzupflanzen und desto früher verwelken zu lassen.

So dachte Greiling schon im Jahre 1793 über Erziehung. Sein Buch zeichnet sich nicht blos materiell durch klare und gründliche Ge-

danken, sondern auch formell durch korrekten und fließenden Vortrag aus, und verdient noch heutigen Tages von Erziehern und Lehrern gelesen zu werden.

Weiller (Kajetan — später v. W.),

Professor der Pädagogik am Lyceum zu München und später Direktor desselben und des Gymnasiums dortselbst, geboren am 2. Aug. 1762 zu München, gestorben 1826. Sein vorzüglichstes pädag. Werk ist: **Versuch** eines Lehrgebäudes der Erziehungskunde. München. Bei Jos. Lindauer 1802.

Der Verfasser sucht in dieser Schrift die Erziehungslehre systematisch zu gestalten oder zur Wissenschaft zu erheben und darum für dieselbe ein oberstes Prinzip aufzustellen.

In der Einleitung sagt er, daß der Mensch das, was er später ist, allmählich wird. Die Anlagen gehen nach und nach in Eigenschaften über. Unter Anlage versteht er die Vorrichtungen zu wirklichen Beschaffenheiten; unter Eigenschaften wirkliche, durch gewisse Erscheinungen sich äußernde, Beschaffenheiten. Der Uebergang von jenen auf diese geschieht durch das Zusammenwirken mannigfaltiger Ursachen, und wir nennen dasselbe Erziehung. Durch die Erziehung wird der Mensch das wirklich, was er zuerst nur sein kann. Einige der Ursachen scheinen von Innen heraus, andere von Außen in den Menschen hineinzuwirken. Wir unterscheiden also eine doppelte Erziehung — eine innere oder Selbsterziehung, und eine äußere oder fremde Erziehung. Die äußere oder fremde Erziehung ist eine absichtlich wirkende von Menschen, und eine nicht absichtlich wirkende, durch die Umstände. (Vergleiche damit im Art. Greiling diesen Gegenstand! Weiller scheint in dieser Beziehung wie Rousseau einzutheilen.) Nur die absichtliche Einwirkung der Menschen auf die jungen Mitglieder ihrer Gattung belegen wir mit dem Namen Erziehung. Das Wort Erziehung kann also im weitern und engern Sinne genommen werden. Da die Erziehung ein Wirken und Handeln ist und über jedes Handeln ein Wissen gedacht werden kann, so führt uns der Begriff von Erziehungswirkungen auf einen Inbegriff von Erziehungswissen. Dieses mannigfaltige Erziehungswissen denken wir uns entweder nur zufällig vereinet, oder nach einem Grundsatze geordnet. Im ersten Falle haben wir eine natürliche, im zweiten eine künstliche, wissenschaftliche, systematische Erziehungskunde. Jene müssen wir uns in einigem Grade beinahe als immer vorhanden vorstellen, diese ist später entstanden. In der Erziehung durch Menschen denken wir uns mannigfaltige Fertigkeiten; Fertigkeiten setzen Regeln voraus, und Regeln müssen durch Grundsätze gerechtfertigt werden.

Eine wissenschaftliche Erziehungskunde soll ihre Sätze nicht in einer willkürlichen Folge, und als einen bloßen Haufen (ein Aggregat), sondern in einer festgesetzten Ordnung und von einem obersten Grundsatze abgeleitet, in einem Lehrgebäude (System) aufstellen. — Ein System von Regeln heißt Kunst, ein System von Grundsätzen — Wissenschaft (beide Ausdrücke jetzt im engern Sinne). Nicht alles menschliche Einwirken auf den jungen Menschen heißen wir Erziehung, sondern manches davon belegen wir mit dem Namen Unterricht. Der Unterricht geht nur auf einige Anlagen, die Erziehung auf alle. Der Lehrer hat in unsern Augen genug gethan, wenn er die Finger, das Gedächtniß, eine gewisse Nerve der Denkkraft vorzüglich bearbeitet hat. Der Erzieher muß den ganzen Menschen überhaupt brauchbar hergerichtet haben, um genug gethan zu haben. Der Unterricht fängt später an, dauert aber länger. Die Erziehung fängt früher an, hört aber mit der Jugend auf. Der Lehrer fängt sein Geschäft mit dem Knaben und Mädchen an; der Erzieher übernimmt schon das Kind. Der Unterricht muß sich von der Erziehung die ersten Elementarwirkungen vorarbeiten lassen u. s. w. (Vergleiche damit den Gegenstand in den Art. Niemeyer und Graser.) Daher zerfällt die Erziehungskunde in eine Erziehungskunde (im engsten Sinne) und in eine Unterrichtskunde. Beide sind Aeste eines gemeinschaftlichen Stammes. Es gibt daher eigene Grundsätze und Regeln für die Erziehung im engsten Sinne und eigene Grundsätze und Regeln für den Unterricht. Allein wir denken uns auch — beiden gemeinschaftliche — Urgrundsätze und Urregeln, zu denen sich jene besondere als abgeleitete verhalten. Wir denken uns daher in unserm Begriffe von einer Erziehungskunde überhaupt einen höchsten Standpunkt, von welchem sich eine höchste Eintheilung derselben darbietet, nämlich die Eintheilung in einen Elementar- und einen abgeleiteten Theil.

Diese Elementar-Erziehungskunde oder das System der Urgrundsätze und Urregeln der Erziehung stellt nun Weiller im ersten Theile seiner Schrift dar, und läßt zuerst eine Kritik aller bisherigen Erziehungskunden und dann die Grundlage der einzig wahren Erziehungskunde folgen.

Im zweiten Theile behandelt er sodann die abgeleitete Erziehungskunde, und zwar in der ersten Abtheilung die Erziehungskunde im engsten Sinne und in der zweiten Abtheilung die Unterrichtskunde und zwar beide als Wissenschaft und Kunst in reiner und angewandter Beziehung.

Nachdem er die Möglichkeit und Nützlichkeit der Erziehungsgrundsätze nachgewiesen hat, so folgt eine Prüfung aller bisherigen Erziehungskunden nach den Zwecken, welche die Erziehung haben soll. Er sagt: Es gibt eine Erziehung ohne deutlich gedachten Zweck und eine

mit deutlich gedachtem Zwecke. Dieser soll sein die Glückseligkeit oder die Brauchbarkeit. Eine Erziehung ohne deutlich gedachten Zweck ist ein blindes Herumgreifen nach Erziehungsmitteln; und ihre entsprechende Erziehungskunde ein eben so blindes Leiten dieser Griffe. Eine Erziehungskunde dieser Art ist daher so wenig eine Wissenschaft in irgend einem Sinne, daß sie vielmehr nichts, als ein Glückstopf ist, in welchem man unter unzähligen verlierenden Loosen endlich auch ein gewinnendes findet.

Die Erziehung zur Glückseligkeit ist keine wahre Erziehung, sie ist im Grunde eine Chimäre; sie ist unmöglich schon wegen der tausenderlei ungleichartigen Bestandtheilen, aus welchen das sonderbare Ganze, das man Glückseligkeit nennt, zusammengesetzt ist. Die Glückseligkeit ist überhaupt mehr etwas für das Gefühl, welches ihre Abwesenheit ankündigt, als für den Begriff, der ihre Beschaffenheit nicht schildern kann. Wenn wir aber auch im Stande wären, alle Bestandtheile der Glückseligkeit in vollständiger Ordnung aufzuzählen, so hätte diese Erziehungskunde doch kein anderes Ziel, als welches sich fast jede andere Kunst oder Wissenschaft mit gleichem Rechte aufstellt. Arbeitete sie aber zunächst für den Glückseligkeitszweck, so dürfte sie nicht Erziehungskunde, sondern Glückseligkeitslehre heißen. Unbefriedigend ist diese Glückseligkeits-Erziehungskunde nicht nur in Ansehung des Zweckes, sondern auch in Ansehung der Mittel. Welche Menge von Mitteln wird zur Erreichung eines so verschiedenartigen Zieles gefordert! Und diese Kenntnisse der Glückseligkeitsmittel sollen hier nicht den Menschen überhaupt, sie sollen besonders den jungen Menschen ertheilt werden. Ist denn aber dieser für solche Lehren schon empfänglich? Kann denn dieser schon dasjenige, was zur Glückseligkeit führt, denken, wollen und thun? Wer lehrt ihm das Denken? Die Erziehungskunde, als bloße Glückseligkeitslehre, nicht. Als solche setzet sie es schon voraus. Aber als eine eigene, von der Glückseligkeitslehre verschiedene, Wissenschaft kann sie es ihm durch seinen Erzieher lehren. Allein alsdann muß sie sich auch einen eigenen, nähern Zweck, als jenen der Glückseligkeit aufstellen. Welchen? Gerade von diesem weiß die Glückseligkeits-Erziehungskunde nichts. Sie ahnet wohl. Aber sie weiß nicht.

Eben so unbefriedigend, sagt Weiller, ist die Erziehung zur Vollkommenheit, weil man darunter nicht die allgemein nothwendige, sondern die höchste Gattung alles Vollkommenen versteht. Der Umfang dieses Begriffes ist dann gerade so ungeheuer, wie der des Begriffes Glückseligkeit. Man denkt sich darunter eine endlose Reihe von Vorzügen aller Arten und Grade, welche im Grunde von keinem Gedanken deutlich gefasset, sondern nur von dem Gefühle dunkel geahnet werden. Es ist ein Ziel, welches zahllose Ziele in ein einziges zusammengeflochten, enthält.

Wenn aber auch die Vollkommenheits-Erziehungskunde einen bestimmten Anfangs- und Endpunkt angäbe, so wäre sie doch nicht eine eigenthümliche Wissenschaft, denn sie lehrte, wie der Mensch überhaupt, aber nicht, wie gerade der junge Mensch zu vervollkommnen sei. Bezieht man die Vollkommenheit auch nur auf einen gewissen Stand, so ist dadurch wieder nichts gewonnen. Denn soll denn die Erziehung z. B. nichts als den Gelehrten, den Künstler, den Handwerker hervorbringen? Die Unrichtigkeit dieser Meinung ist zu offenbar, als daß sie ausführlicher widerlegt zu werden brauchte. Man kann wahrlich den Bürger nicht glücklich machen, wenn man nicht den Menschen glücklich sein lehret.

Diejenigen, welche die Sittlichkeit zum nächsten Zweck der Erziehung machen, kommen dem wahren Ziel ungleich näher, als die Erzieher der vorhergehenden Art. Die Sittlichkeit ist ein vollständiger und deutlich bestimmter Zweck, allein wenn man der Erziehung die Sittlichkeit zum nächsten Zwecke gibt, so macht man die Erziehungskunde zur Sittenlehre. Sagt man aber, die Sittenlehre lehre ihren Zweck mehr durch Lehren, die Erziehungskunde mehr durch Handlungen; jene habe nur ihre Wahrheiten so vorzustellen, daß der Schüler wisse; diese aber die Umstände so zu stellen, daß der Zögling thue, was er soll: so sagt man dadurch aus, daß es noch etwas Näheres gibt, als die Sittlichkeit selbst, was die Erziehungskunde zu lehren hat; sie hat nämlich alsdann zu lehren, wie die Uebung der Kräfte des Zöglings beschaffen sein soll, daß sie der künftigen Sittlichkeit zuträglich werde. Man denkt sich eigentlich die Kräfteübung, die Selbstthätigkeit des Zöglings, welche der nachfolgenden Sittlichkeit günstig ist, und selbe von außen einleitet (so viel sie von daher eingeleitet werden kann), als den unmittelbaren, nächsten Zweck, ob man gleich bei der Undeutlichkeit seiner Gedanken die Sittlichkeit dafür angibt.

Die Erziehungskunde zur Sittlichkeit gibt keinen eigenthümlichen und vollständigen Endpunkt ihres Gebietes an; deßwegen ist auch ihr Anfangspunkt unrichtig. Denn nach ihrem Ausspruche hat man in der Erziehung von der Sittlichkeit auszugehen. Allein wie viel muß in derselben vorausgehen, ehe vom Sittlichen die Rede sein kann!

Sittlichkeit erwecken wollen — heißt, die Vernunft herrschen machen wollen. Worüber soll sie denn aber herrschen? Ueber die übrigen Kräfte des Menschen. Jene soll die Gebieterin, diese sollen die Dienerinnen sein. Kann nun aber der Vernunft nur an Dienerinnen überhaupt, oder auch an geschickten, brauchbaren Dienerinnen liegen? Die Erziehung kann ja also auf alle Fälle unmöglich nur die Vernunft allein sittlich gut machen sollen. Sie muß ja auch die übrigen Kräfte brauchbar machen. Lehrt dieses eine Erziehungskunde zur bloßen Sittlichkeit, wenn sie streng folgerecht ist?

Die wahre Erziehung hat nichts anders zu bewirken, als daß die noch unbrauchbaren bloßen Anlagen des jungen Menschen brauchbar werden, d. i. in den Stand kommen, das zu leisten, was ihre Begriffe aussagen.*)

Hier ist aber blos das Was angedeutet; das Wie ist noch unerörtert.

Das Erziehen ist durch alle seine Zeiträume immer nur ein Befördern des Ueberganges bloßer Anlagen zu Eigenschaften. Um nun das Wie von dem bestimmen zu können, das in der Erziehung geschehen soll, dazu ist die Natur der Anlage zu untersuchen.

Die Anlage ist eine Geneigtheit (ein Streben, eine Tendenz) zu einer gewissen Beschaffenheit.

Sie enthält für ihren Uebergang zur Eigenschaft nur den (wirklichen) Grund der Möglichkeit. Sie bedarf, um wirklich so beschaffen zu werden, als sie geneigt ist, beschaffen zu sein, eines Einflusses von Außen. Welche Art von Einwirkung auf die Anlage ist nun möglich? Muß sie Mittheilung, oder bloß Veranlassung sein?

Der Anlage kann die ihrer Geneigtheit entsprechende Beschaffenheit nicht mitgetheilt, sondern sie kann nur dazu veranlaßt werden; denn eine mitgetheilte Selbstwirksamkeit ist ein sich selbst zerstörender Begriff. Dem entspricht auch der allgemeine Sprachgebrauch, indem man sagt: Die Anlagen entwickeln sich, oder wenigstens: sie werden entwickelt. Man legt einem Wesen desto größere Anlagen bei, je weniger, — und desto kleinere, je mehr von Außen geschehen muß, um dem Wesen zum Besitze der entsprechenden Eigenschaften selbst behilflich zu sein.

Der Anlage fehlt also zum wirklichen Aeußern bloß der Stoff. Dieser muß ihr von Außen gegeben werden. Daß dieser Stoff ein passender, d. i. ein in ihren Kreis gehöriger sein müsse, versteht sich von selbst. Dieser Stoff kann nicht in sie hinein, sondern nur vor sie hingelegt werden. Das Veranlassen beschränkt sich also blos auf ein Vorlegen. Der Satz:

> Alles Einwirken auf Anlagen zur Beförderung ihres Ueberganges in Eigenschaften ist nur ein Veranlassen des Selbstübergehens derselben,

ist daher der oberste Grundsatz der Erziehung. Derselbe kann auch so ausgedrückt werden: Alles Erziehen (im engern Sinne oder durch die Menschen) ist nur ein Veranlassen des Selbsterziehens.

---

*) Obgleich Weiller die Einwürfe gegen Obiges und insbesondere gegen den Mangel eines alle Vervollkommnung der einzelnen Anlagen vereinigenden Momentes, z. B. das der Sittlichkeit oder ächten Religiosität zu widerlegen sucht; so ist doch nicht zu läugnen, daß diese Erklärung auf eine bloße formale Kraftbildung hinausläuft.

Was Weiller von den Eigenheiten der Anlage insbesondere sagt, davon ist das Wesentliche kurz folgendes:

Da durch die Anlage die Eigenschaft ganz eingeleitet werden soll, und in dieser ein gewisser Stoff (Materie) und eine gewisse Art und Weise (Form) vorhanden ist, so muß dasselbe auch in der Anlage vorhanden sein, weil die Anlage der wirkliche Grund (Realgrund) der Möglichkeit der nachfolgenden Eigenschaft ist.*) Der Stoff, welcher sich in der Eigenschaft wirklich äußert (thätig ist), kann in der Anlage nichts anderes, als noch ruhen (unthätig sein). In der Form unterscheiden wir die Unbestimmtheit, die Empfänglichkeit, Reizbarkeit, Geneigtheit zur Naturgemäßheit und Geneigtheit zur Unabhängigkeit.

Erziehen wir der Anlage auch nur ein einziges dieser Merkmale, so stoßen wir gleich auf eine Unbegreiflichkeit. Es soll ihr z. B. ihr (innerer) Stoff fehlen. Ist sie alsdann noch Anlage? Nein, sie ist alsdann nichts mehr. Aus ihr ist nur eine leere Stelle geworden, die Manches werden lassen, aber nicht selbst werden kann. — Ferner: sie soll nicht unbestimmt sein. Sie kann also nicht alles, was sie soll, sondern nur jenes einzige, wozu sie prädestinirt ist, werden. Sie ist also keine ganze Anlage, sondern nur irgend ein Stück davon. Es mangelt ihr die Empfänglichkeit. Was wird sie werden können? Eine Seltenheit zum Anschauen für irgend eine Kunstkammer, aber keine Eigenschaft zum wirklichen Gebrauche in der Kette der Welt. — Ihre Empfänglichkeit sei wenigens ohne Reizbarkeit. So ist die Möglichkeit ihrer künftigen Angemessenheit nur halb vollendet. Sie widerstrebt derselben nicht. Sie erreicht sie aber auch nicht. — Sie sei nicht zur Naturgemäßheit geneigt. Sie wird alsdann alles, nur das nicht werden können, was sie ihrem Begriffe zu Folge werden soll. Ihre innere Eigenheit wird unter ihrer alles beherrschenden äußern Angemessenheit verschwinden. — Sie sei nicht zur Unabhängigkeit geneigt. Es wird also ihr Streben zur Naturgemäßheit fruchtlos sein.

Aus diesen einzelnen Eigenschaften der Anlage werden die abgeleiteten Urgrundsätze bestimmt.

Die Anlage soll einst eine sich durch Erscheinung äußernde Eigenschaft werden. In allen Erscheinungen treffen wir entweder auf ein Leiden oder auf ein Wirken. Der Grund der Möglichkeit, zu leiden, heißt Fähigkeit; der Grund der Möglichkeit, zu wirken, Vermögen. Kraft ist der Grund der Wirklichkeit des Leidens, wie des Wirkens. Die Anlage kann vermöge des in ihr wohnenden Kräftestoffes hervor-

*) Wenn es oben hieß, daß der Anlage der Stoff fehle, so ist das vom äußern, durch welche sie erregt wird, zu verstehen; das Obige ist auf den innern zu beziehen.

bringen oder schaffen. Es entsteht daher folgender dem obersten Urgrundsatz untergeordnete Urgrundsatz: Das Selbstübergehen der Anlagen in Eigenschaften ist ein sich (zu Eigenschaften) Selbstumschaffen u. zwar ein Umschaffen in immer vollkommeneren Graden. Die Anlagen bringen sich selbst als Eigenschaften hervor. Ihr Stoff entwickelt sich, und durch diese Entwickelung schaffen sie sich selbst um. Durch diesen an äußern Anläßen aufgeregten Stoff machen sie sich zu etwas, was sie zuvor nicht waren; so z. B. macht sich die Anlage zu denken, zum wirklichen, in jedem geeigneten Falle denkenden, Verstand; so — die Anlage zu wollen — zum wirklichen — sich jedesmal entschließenden Willen u. s. f.; jene, indem sie allmählig immer mehrere Gedanken, — diese, indem sie immer mehrere Entschlüsse versucht, jede also, indem sie den in ihr liegenden Anlagenstoff entfaltet, in Thätigkeit setzt. Dieser liegt schon in ihnen: der Verstand und der Wille selbst aber noch nicht. Diese müssen dadurch erst werden.

(Man vergleiche dieses mit dem, was unten im Artikel Beneke über Bildung der Begriffe und über Verstand gesagt ist.)

Nach vorstehendem Grundsatze wird man sich nicht in den Sinn kommen lassen, der Anlage etwas schon Vorhandenes geben zu wollen, wenn man weiß, daß sie nur etwas noch nicht Vorhandenes sich selbst schaffen könne.

Da die Unbestimmtheit der Anlage in der Unentschiedenheit für irgend einen Grad der Unvollkommenheit und Vollkommenheit ihrer nachfolgenden Eigenschaft besteht, so kommt die nachfolgende Bestimmung der Eigenschaft größtentheils nicht der Anlage, sondern der Einwirkung auf dieselbe zu.

Ein anderer Urgrundsatz der Erziehung ist:

> Die Anlagen können durch sehr viele und sehr kleine Reize, thätig zu sein veranlaßt werden.

Dadurch wird die Behandlung zu großer Behutsamkeit aufgefordert. —

Die Anlagen streben ferner, all das zu werden, was ihre Begriffe an und für sich aussagen.

Es ist daher wieder die Schuld der Behandlung, wenn die Anlage wenig von dem wird, was sie an und für sich sein soll u. s. w.

Die Regeln, welche aus dieser Kenntniß der Natur der Anlagen hervorgehen, sind:

Suche, wenn du erziehen willst, nichts anderes zu thun, als das Selbsterziehen zu veranlassen.

Weiller sagt zur Erläuterung und Anwendung dieses Grundsatzes unter Anderm: Bürde den Anlagen, welche du bereichern willst, nicht deine Schätze auf! Mache nur, daß sie ihre eigenen Vorräthe gebrauchen lernen! Sie werden bei deinen Schätzen darben, und sich bei ihrer eigenen (vielleicht kleinern) Baarschaft wohl befinden. Man kann es nicht

oft genug sagen: Suche, wenn du auf Anlagen wirken willst, nicht bloß mitzutheilen, was du hast, sondern nur, sie zu veranlaßen, daß sie sich das, was du hast, selbst auch geben. Diese das ganze Einwirken auf Anlagen umfassende Regel sei stets die leitende Einheit, woran du dich, als an einem sichern Gestirne, allenthalben wieder zurecht findest (orientirest).

Diese Regel kann auch so ausgedrückt werden:

> Suche, wenn du erziehen willst, nichts anderes zu thun, als deinen Zögling durch Vorlegung eines passenden äußeren Stoffes dahin zu bringen, daß er sich selbst erziehe.

Die Anlage kann das, was sie werden soll, zwar nicht ohne dich werden; aber sie wird es nicht durch dich. Sie wird und kann es nur durch sich selbst werden.

Du kannst daher nichts, als nur die äußern Umstände so stellen, daß dein Zögling dadurch zur Selbstumschaffung angeregt werde. Erhalte dich immer in dieser Ansicht, wenn du für deine Hoffnungen die entsprechenden Befriedigungen erwartest! Gerade diese Ansicht deines Geschäftes wird dich am gewissesten vor dem fruchtlosen Mittheilenwollen — bewahren.

Du wirst daher nicht dafür sorgen, daß dein Zögling z. B. die Begriffe, die du in ihm künftig anzutreffen wünschtest, nicht blos von dir, sondern aus sich nehme. Du wirst auch noch dafür sorgen, daß er sie nicht blos aus sich, als wenn sie in ihm nur schliefen, aufzuwecken, sondern daß er sie sich erst zu schaffen suche. Du wirst ihm also deßwegen nicht nur nicht bloß vorreden, damit er nachrede, sondern auch nicht blos vordenken, damit er nachdenke: du wirst ihm vielmehr auch vorhandeln, oder bloße Fragen vordenken und dergl., damit er selbst zuerst — (bestimmt) denke.

Du kannst nicht mehr, als soviel für die Anlage thun. Was du mehr für sie thun willst, das thust du nicht für, sondern gegen sie. Du hinderst sie, statt sie zu unterstützen. Oder du thust es wenigstens weder für noch gegen sie. Du verschwendest es also.

Eine Warnung die aus dem Vorstehenden hervorgeht, ist:

> Laß dein Veranlassen in kein Zwingen ausarten.

„Ich kenne, sagt Weiller kein allgemeineres, durch alle, auch die verschiedensten Naturen mehr verbreitetes Streben, als das Streben nach Unabhängigkeit von jeder nicht schon durch die Natur selbst bestimmten Grenze. Und ich kenne ferner keines, welches seine Unterdrückung gewisser, und sehr oft schrecklicher rächete, als eben dieses. Wir finden es von der untersten Pflanze, welche jedes auf ihr liegende Hinderniß entweder wegdrückt, oder doch weg zu drücken strebt, bis hinauf zum Geist des Menschen, der endlich jede noch so dauerhaft scheinende Fessel zu zertrümmern weiß. Wir finden aber auch alles von jener Pflanze

bis hinauf zum Geiste des Menschen, in einer traurigen Krüppelhaftigkeit, und gewöhnlich gar in einer wilden Zerstörung, wenn man dem lauten Rufe der Natur nicht gehorcht, sondern die allenthalben wohlthätige Unabhängigkeit (von bloßen Hindernissen) unnöthig beschränkt.

Erzieher! wenn du also Segen von deinen Bemühungen verlangst, so achte dieses durch alle Welten, nur mit einigen Abänderungen geltende, Gesetz!

Du besorgest von dieser Behandlungsart — Gefahr? Für wen? Für den Körper deines Zöglings? — Nun; so gehe hin und zähle die Krüppel, die Schwächlinge und dergl., sowohl bei jenen Völkern, welche ihre Kinder wickeln und ihre Knaben und Jünglinge an Studierbänke schmieden u. s. f., als bei jenen, welche nichts von Wickeln, und desto mehr von Gymnastik und dergl. wissen, oder wußten. Also wenigstens für den Geist des Zöglings? Ich will dich hier nicht an die Schulen der alten Griechen und Römer und an die Schulen einiger vorhergehenden finstern Jahrhunderte und an unsere gegenwärtigen in verschiedenen Ländern verweisen.

Ich will dich nur auf die Aeußerungen des menschlichen Geistes überhaupt aufmerksam machen. Wann schweifte denn dieser am meisten durch allgemeinere ungeheuere Irrthümer und durch zahlreichere und fürchterlichere Meutereien aus: in jenen Zeiten, wo man ihn fesselte, oder in jenen, da man ihn nur leitete? Kennst du die Geschichte und glaubst du ihr? Was ist also mehr und wahrscheinlicher gefährlich, ihn durch willkürliche Fesseln, die er früher oder später gewiß zerbricht, zur Zügellosigkeit zu reizen, indem er im Taumel über sein Loswerden gewöhnlich auch der Bande seiner Natur nicht achtet — oder ihn diesen natürlichen Banden, gegen welche er sich nur in der Berauschung durch Leidenschaft vergeht, zu überlassen? Kennst du ein gewisseres Mittel gegen Zügellosigkeit — als Freiheit?

Behandle also ja die Anlage nicht gewaltsam! Presse ihr nicht die Wirklichkeit von Zwecken ab, welche außer ihrem Kreise liegen! Dringe ihr nicht den Gebrauch von Mitteln auf, wofür ihre Handlungsweise nicht gebaut ist. Ueberlasse sie, wenn du sie zu wirken, was in ihrem Vermögen steht, gehörig veranlaßt hast, sich selbst und ihrem Drange nach Unabhängigkeit!

Vergleicht man den Inhalt der im Vorstehenden beschriebenen Weiller'schen Schrift mit dem der Greiling'schen, so findet man, daß letztere den Endzweck der Erziehung und des Unterrichts besser bezeichnet, als ersterer. Weiller sagt: die Erziehung hat zu bewirken, daß die

noch unbrauchbaren Anlagen des Menschen brauchbar werden, d. i. in den Stand kommen, das zu leisten, was ihre Begriffe aussagen.

Wie unbestimmt und ungenügend ist diese Forderung? Wie viel besser ist die Greiling'sche Bestimmung, daß durch die Erziehung alle Kräfte des Zöglings zum Zweck der moralischen Veredlung und der gesellschaftlichen Brauchbarkeit geübt werden? Er hat also für Auffindung eines obersten Grundsatzes mehr geleistet, als Jener. Weiller arbeitete der unbestimmten Kräftebildung in die Hände; Greiling dagegen bezog alles, was Erziehung und Unterricht zu thun haben, auf den sittlichen Endzweck. Wenn aber Weiller in Ansehung der Zwecksbestimmung ungenügend ist, so erscheint er dagegen in methodischer Beziehung besser. Er weist deutlich nach, daß alle menschliche Bildung im Grunde von innen heraus geschehen muß, daß Erziehung und Unterricht die Anlagen reizen, diese den Reiz aufnehmen und durch eigene Kraft sich zu entwickeln haben. Die Idee der Erziehungs- und Unterrichtsweise, welche später von Schwarz, Niemeyer und andern Pädagogikern spezieller entwickelt wurde, war also auch von Weiller schon im Allgemeinen ausgesprochen. Deßhalb sagt Diesterweg in seinem Wegweiser (4. Aufl.) von dem Weiller'schen Werke: „verdient noch jetzt besonders von Solchen, welche sich um die Geschichte der Methodologie bekümmern, berücksichtigt zu werden. Das Werk ist nach Kant'schen Grundsätzen bearbeitet.“

Wie Greiling die Sittlichkeit zum Endzweck der Erziehung und des Unterrichts machte, so that dasselbe auch Herbart J. F., in der Beilage zu seinem A. B. C. der Anschauung, (Göttingen, bei J. Fr. Röwer 1804), worin er einen Cyklus von Vorübungen im Auffassen der Gestalten nach der Pestalozzischen Idee wissenschaftlich darstellte. Die Abhandlung ist überschrieben: „Ueber die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung,“ und stellt die Beweise, daß die eine und ganze Aufgabe der Erziehung in den Begriff: Moralität enthalten ist, auf allgemeine und strengphilosophische Weise dar. Der Volksschullehrer weiß wenig oder nichts damit anzufangen. Aehnliche Bewandtniß hat es mit Herbarts Schrift: Allgemeine Pädagogik (Göttingen bei J. Fr. Röwer 1806), über welche Jean Paul also urtheilt: In der „allgemeinen Pädagogik von Herbart,“ kann die schöne mit Lichtern und Reizen bestehende Sprache, gleichwohl nicht den Wunsch abwenden, daß er das Titelvorrecht „allgemeine“ nicht möchte so allgemein genutzt haben und durchgeführt, so daß der Lehrer, die zu weiten Formen mit ergänzendem Inhalt füllen muß.

An einem Philosophen findet man freilich, wenn er Erziehlehrer ist, oft genug nur den Polarstern, welcher zwar zu einer langen Reise um die Welt, aber zu keiner kurzen in der Welt gut anweiset; wie denn überhaupt Philosophen den jüdischen Propheten (oder auch den Wetter-

propheten) gleichen, welche leichter ein Jahrhundert, als ihren nächsten Todestag wahrsagen, so wie — wenn ich mir ein zu starkes Gleichniß erlaube — in der Geschichte sich auch die Vorsehung nicht an Jahren, sondern an Jahrhunderten entschleiert, und an diesen kaum, da das enthüllende Jahrhundert wieder der Schleier des nächsten wird. —

Wo aber Herbart die Muskel- und Bogen-Sehne des Charakters stärken und spannen will: da tritt er kräftig in das Besondere und das Bestimmte hinein, und mit schönem Rechte, da sein Wort- und sein Gedankengang ihm selber einen zusprechen. Gewiß bleibt für die Erziehung der Charakter das wahre Elementarfeuer; hab' ihn nur der Erzieher, so wird dasselbe, wenn nicht anzünden, doch wärmen und Kräfte treiben.

Wir gelangen nun zu dem merkwürdigsten Manne in der Geschichte des Elementar- und Volkschulwesens:

zu dem biedern und frommen Pestalozzi,

der zu den edelsten Charakteren gehört, welche die Geschichte aufzuweisen hat, und schon als Jüngling ein tiefes religiöses Gefühl zeigte, das sich in theilnehmender Gesinnung gegen die Armen und in freundlicher Liebe gegen die Kinder aussprach, so daß man schon damals auf den Beruf schließen konnte, den er einst wählen würde; dessen Liebe und Menschenfreundlichkeit es waren, die ihn das Elend des Volkes fühlen ließen und den Entschluß in ihm erzeugten, Lehrer und Erzieher armer Kinder zu werden; der mit erhabenem Sinne den Haß und die Verachtung der Reichen und Großen ertrug und Vermögen und Ruhe dahin gab, um Erlöser der Armen zu werden; dessen Liebe ihn standhaft machte, wenn unzählige Versuche, seine Plane zu realisiren, mißlangen, wenn seine heiligsten Bestrebungen gemißdeutet wurden und er in dem Theuersten seines Lebens sich getäuscht sehen mußte; der nicht durch äußere Sitte oder durch glänzende Worte im Gespräche, sondern durch die Hoheit seiner Gesinnungen und durch die Tiefe seines Geistes die Gemüther gewann, und, unbekannt mit der pädagogischen Literatur, einzig aus sich selbst schöpfte, unausgesetzt dem stillen Forschen im Gebiete des menschlichen Geistes lebte und auf dieselbe außerordentliche Weise mittheilte, wie er gewann, dessen Geist von Liebe und Glauben getragen, im freien Strome, ungebunden von den Formen steifer Gelehrsamkeit in das Organ hinüber floß, das ihn versinnlichte und gern dem Körper, der müden, von Sorgen und Leiden gedrückten Maschine beliebige Ruhe gewährte, wenn die Seele im Schaffen und Offenbaren begriffen war. Diese Charakterisirung stimmt mit dem zusammen, was Gru-

ner in seinen Briefen aus Burgdorf (Hamburg 1804) über Pestalozzi berichtet. *)

Pestalozzi's pädagogische Bestrebungen wurden zunächst durch die Ansicht bestimmt, die er von dem Zustande des Volkes erhalten hatte. (Dies weist auf einen Unterschied hin, der zwischen seinen Bestrebungen und denen eines Locke und Rousseau stattfindet. Diese hatten zunächst und unmittelbar die höhern Stände vor Augen, Pestalozzi die niedern.)

Er sah das Volk größtentheils arm und verachtet. Als Ursache davon erkannte er die Ungeübtheit seiner Kräfte, den Mangel an äußern Fertigkeiten und die Unachtsamkeit auf die umgebenden Dinge, woher es komme, daß es dieselben nicht zu gebrauchen wisse. Das Volk muß darum vor Allem zur Aufmerksamkeit und thätigen Anschauung gebildet werden. Durch Kenntnisse es bilden zu wollen, ist thöricht und gefährlich, denn dieselben entrücken es leicht seiner Shpäre und schützen nicht gegen Dummheit. Seine Kraft muß geübt werden, denn durch diese vermag es sich die Einsicht in seine Verhältnisse und die nöthigen Kenntnisse selbst zu verschaffen. Nicht auf Kenntnisse, Materie, sondern auf Uebung der Kraft, auf die Form kommt es beim Unterrichte des Volkes an. Die formelle Kraft muß es den Höhern nach und nach achtungswerther machen. Eine Quelle des Elends des Volks ist auch seine Ungeübtheit im Rechnen. Es wird von Kaufleuten und Zöllnern, von Steuervoigten und Schreibern betrogen, weil es nicht rechnen kann, und durch diese Betrügereien zum Mißtrauen und Hasse gegen andere Stände verleitet. Das Volk muß darum anschauen, denken und rechnen lernen, worin die formale Uebung der Kraft besteht.

Pestalozzi (Johann Heinrich),

der Sohn eines Arztes, wurde geboren im Jahre 1745 den 12. Jan. zu Zürch. Schon in seinem 6. Lebensjahre verlor er seinen Vater und wurde nun von seiner Mutter mit großer Zärtlichkeit erzogen. In der Schule ergriff er das

---

*) Zu welchem Bilde diese Züge von J. H. A. Törlitz in seiner Reisebeschreibung (Kopenhagen und Leipzig 1807) zusammengesetzt wurden, beweist folgende Beschreibung aus derselben:

„Pestalozzi ist eine vollendete Häßlichkeit. Sein Anzug ist äußerst schmutzig, seine Schuhe sind nie schwarz geworden, seitdem sie aus den Händen des Schusters gekommen. Sein ungekämmtes Haar ist gern voll Federn, und nur am Freitag läßt er den Barbier zu sich kommen. Die Strümpfe hängen ihm gewöhnlich an den Füßen herab. Wenn es recht an das Arbeiten geht, so legt er sich, wie er geht und steht, ins Bette und diktirt. Da kommen die Gedanken eben so kraus auf das Papier, wie er sie im Kopf hatte."

Wesen der Unterrichtsfächer lebendig, für die Formen aber, in denen es erschien, zeigte er sich vielfach gleichgiltig. Er studirte anfangs Theologie, dann Jurisprudenz. Sein Geist war aber mehr für das Reich der Ideale, als für die enge Wirklichkeit geschaffen. Deswegen machte Rousseau's Emil einen gewaltigen Eindruck auf ihn. Als er darauf in eine schwere Krankheit gefallen war, die er sich durch vieles Studiren zugezogen hatte, entschloß er sich, allem Umgange mit Büchern zu entsagen und ein Landmann zu werden. Er kaufte sich ein Stück Land bei Bern, baute sich dortselbst an und nannte die Stelle Neuhof. Hier verehelichte er sich mit Anne Schultheß aus Zürich und gründete 1775 eine Armenanstalt allda, die ihn in pecuniärer Beziehung gänzlich zu Grunde richtete und sich 1780 auflöste. Sein Weib verfiel in eine schwere Krankheit und er galt für einen verlornen Mann. Da erschienen aber von ihm „die Abendstunden eines Einsiedlers", in denen er seine Gedanken über Menschenbildung niedergelegt hat; 1781 „Lienhardt und Gertrud", wodurch er die Bildung des Volkes in die Hände der Mütter bringen wollte; 1782 „Christoph und Else" und endlich 1797 das Werk: „Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwickelung des Menschengeschlechts", in welchem vorzüglich das gewaltige, mühselige Ringen seines Geistes zur Anschauung kommt. Er verließ Neuhof und legte 1798 zu Stanz ein Erziehungshaus für Bettelkinder an; auch hier mit Undank belohnt, begab er sich nach Burgdorf, um Schulmeister zu werden. Hier verband sich der Dorfschullehrer Krüsi mit ihm und beide gründeten eine Erziehungsanstalt. Pestalozzi schrieb da auch sein Buch: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt", ein Versuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten." Um dieselbe Zeit schrieb auch Krüsi seine „Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse." Von Burgdorf begab sich Pestalozzi 1804 nach München-Buchsee und noch in demselben Jahre nach Iferten, wo seine Anstalt mit Recht eine Zeit lang als eine „europäische Bildungsanstalt für Volserziehung" galt. Nach und nach entstand aber zwischen den Lehrern der Anstalt Zwist und diese begann zu sinken. 1810 verließ Schmid das Institut. 1814 erhielt Pestalozzi den Russischen Wladimirorden 4. Klasse und 1815 verlor er seine Lebensgefährtin, Frau Anna. In demselben Jahre wurde Schmid wieder in das Institut zurückgerufen, worauf ein großer Theil des Lehrerpersonals die Anstalt verließ (1816). Der ärgerliche Prozeß mit Niederer begann. 1825 löste sich das Institut auf und Pestalozzi kehrte als 80jähriger Greis nach Neuhof zurück, wo er das merkwürdige Buch: „Meine Lebensgeschichte als Vorsteher zweier Erziehungsinstitute in Burgdorf und Iferten (Leipzig 1826)" schrieb und am 15. Febr. 1827 starb.

Hauptgrundsätze der Erziehung und des Unterrichts von Pestalozzi.

Der Zweck der Erziehung besteht darin, den Menschen so weit zu bringen, daß er sich selbst helfen könne, weil Niemand auf Gottes Erdboden ihm hilft und helfen kann, und in der Hinführung zu allem, was Recht und Pflicht ist. Die Gesetze, nach denen die Bildung des Menschen vor sich geht, liegen in der menschlichen Natur (schon Rousseau lehrte in der Erziehung die menschliche Natur als Lehrerin be-

trachten); denn alles, was wir sind, was wir wollen und sollen, muß von uns selbst ausgehen. Die Gesetze sind dieselben, welche der Entwickelung der äußern Natur zum Grunde liegen. (Hiedurch gieng Pestalozzi weiter, als Rousseau.) Der Mensch wird nur durch die Kunst, d. i. durch die Erziehung von Menschen Mensch. Auch die Entfaltung der Moralität geht nach denselben Grundsätzen vor sich, wie sich die physische Natur entwickelt. Das große Gesetz der Entfaltung der Natur besteht darin, daß sie auf Erhaltung des Ganzen und auf Vollendung eines jeden Einzelnen geht. Mein Thun soll dasselbe sein, ich soll nicht mir, sondern dem Ganzen, dem Geschlechte leben, dem letztern nicht weniger als mir. Diesem steht die Selbstsucht entgegen, nach welcher ich überall blos mich, nicht die Natur, ihr Gesetz, das Geschlecht suche und vor Augen habe. Wie diese Selbstsucht unterdrückt werden kann, beantwortet sich aus dem nothwendigen Entwickelungsgange des menschlichen Geistes.

Die Natur kettete mich an die Objekte und machte mich von ihnen abhängig; sie läßt sich nichts abzwingen; sie kettete mich an die Mutter, in deren Angesicht meine physische Kraft sich entfaltete. Aus diesem natürlichen Verhältnisse gehen alle die Gefühle und Bestrebungen hervor, welche der Selbstsucht ein Gegengewicht halten, z. B. Liebe, Vertrauen, Dank, Unterwerfung, Geduld, Gehorsam. Die Gefühle der Liebe und des Vertrauens, des Gehorsams und des Dankes entfalten die ersten Keime des Gewissens. Diese Gefühle machen das Wesen des religiösen Keimes aus.

„Die entkeimende Selbstkraft macht bald das Kind die Hand der Mutter verlassen, es fängt an, sich selbst zu fühlen; es entfaltet sich das erste leise Ahnen: ich bedarf der Mutter nicht mehr. Diese lieset den Gedanken in seinen Augen; sie drückt ihr Geliebtes fester ans Herz und sagt ihm: Kind, es ist ein Gott, dessen du bedarfst, wenn du meiner nicht mehr bedarfst; es ist ein Gott, der dich schützt, wenn ich dich nicht mehr zu schützen vermag, der dir Freude bereitet, wenn ich es nicht vermag; dann wallet im Busen des Kindes eine Glaubensneigung, die es über sich selbst erhebt, es freut sich des Namens seines Gottes, wie die Mutter ihn spricht. Die Gefühle der Liebe, des Dankes, des Vertrauens, die an ihrer Brust sich entfaltet haben, erweitern sich nun, und umfassen Gott wie den Vater, Gott wie die Mutter. Das Kind, das an das Auge Gottes nun glaubt, wie an das Auge der Mutter, thut um Gotteswillen recht, wie bisher um der Mutterwillen. Die Religion ist also Quelle der Sittlichkeit, ihr Wesen ist ewig, wie das Wesen der Natur!“ (Welcher Unterschied zwischen dieser und der Rousseau'schen Lehre! Wie seicht und flach erscheint diese; wie tief und innig jene!)

Worte Pestalozzi's
über die Aufgabe der Erziehung und den Gang der Natur in der Entwickelung des Menschen aus der Wochenschrift von ihm (1. Bd., pag. 199 u. ff.).

„Der Mensch, so wie er auf dem Throne und im Schatten des Laubdachs sich gleich ist, der Mensch in seinem Wesen, was ist er? Warum sagens die Weisen uns nicht? Warum nehmen die erhabenen Geister nicht wahr, was ihr Geschlecht sei? Braucht auch ein Bauer seinen Ochsen und lernt ihn nicht kennen? Forschet ein Hirt nicht nach der Natur seiner Schafe?

Was der Mensch ist, was er bedarf, was ihn erhebt und was ihn erniedrigt, was ihn stärket und was ihn entkräftet, das ist Bedürfniß der Hirten der Völker, und Bedürfniß des Menschen in den niedrigsten Hütten."

„Auf welcher Bahn werde ich dich finden, Wahrheit, die mich zur Vollkommenheit meiner Natur emporhebt? Der Mensch, von seinen Bedürfnissen angetrieben, findet die Bahn zu dieser Wahrheit in dem Innersten seiner Natur."

„Alle reine Segenskräfte der Menschheit sind nicht Gaben der Kunst und des Zufalls. Im Innern der Natur aller Menschen liegen sie mit ihren Grundanlagen. Ihre Ausbildung ist allgemeines Bedürfniß der Menschheit.

Alle Menschheit ist in ihrem Wesen sich gleich und hat zu ihrer Befriedigung nur eine Bahn. Darum wird die Wahrheit, die rein aus dem Innersten unseres Wesens geschöpft, allgemeine Menschenwahrheit sein, sie wird Vereinigungswahrheit zwischen den Streitenden werden, die bei Tausenden ob ihrer Hülle sich zanken.

Mensch, du selbst, das innere Gefühl deiner Kräfte ist der Gegenstand der bildenden Natur."

Zweck und Umfang der Erziehung.

„Allgemeine Emporbildung dieser innern Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit, ist allgemeiner Zweck der Bildung, auch der niedrigsten Menschen. Uebung, Anwendung und Gebrauch seiner Kraft und seiner Weisheit in den besondern Lagen und Umständen der Menschheit ist Beruf und Standesbildung. Diese muß immer dem allgemeinen Zweck der Menschenbildung untergeordnet sein."

Wesentlicher Gang der Natur in der Entwickelung der Meschen.

Die Bahn der Natur, welche die Kräfte der Menschheit enthüllet, muß offen und leicht und die Menschenbildung zu wahrer beruhigender Weisheit einfach und allgemein anwendbar sein.

„Mensch, Vater deiner Kinder, dränge die Kraft ihres Geistes nicht in ferne Weiten, ehe er durch nahe Uebung Stärke erlangt hat und fürchte dich vor Härte und Anstrengung.

Wenn die Menschen dem Gang dieser Ordnung voreilen, so zerstören sie selbst in sich ihre innere Kraft und lösen die Ruhe und das Gleichgewicht ihres Wesens in ihrem Innersten auf. Sie thun dieses, wenn sie eher, als sie durch die Realkenntnisse wirklicher Gegenstände ihren Geist zur Wahrheit und Weisheit lenksam gebildet haben, sich in das tausendfache Gewirr von Wortlehren und Meinungen hinein wagen, und Schall und Rede und Worte, anstatt Weisheit und Realgegenstände zur Grundlage ihrer Kräfte machen."

„Der Kreis des Wissens, durch den der Mensch in seiner Lage gesegnet wird, — und dieser Kreis fängt nahe um ihn her, um sein Wesen, um seine Verhältnisse an — dehnt sich von da aus, und muß bei jeder Ausdehnung sich nach diesem Mittelpunkt aller Segenskraft der Wahrheit richten. Reiner Wahrheitssinn bildet sich in engen Kreisen, und reine Menschenweisheit ruhet auf dem festen Grund der Kenntniß seiner nächsten Verhältnisse und der ausgebildeten Behandlungsfähigkeit seiner nächsten Angelegenheiten."

„Erhabene Bahn der Natur, die Wahrheit, zu der du führst, ist Kraft und That, Quelle, Bildung, Füllung und Stimmung des ganzen Wesens der Menschheit."

Ueber die Herzensbildung drückt er sich also aus:

„Die Ausübung von Thaten gegen das innere Gefühl des Rechts untergräbt die Kraft unserer Wahrheitserkenntniß, sie verwirrt den reinen Sinn der edlen hohen Einfalt unserer Grundbegriffe und unserer Grundempfindungen. Daher beruht alle Menschenweisheit auf der Kraft eines guten, der Wahrheit folgsamen Herzens, und aller Menschensegen auf diesem Segen der Einfalt und Unschuld.

Bildung der Menschheit in diesem reinen Sinn der Einfalt und Unschuld, du bist Vatersorge der Menschheit, daß die unverdorbenen Grundlagen des Herzens den Gang seiner Geistesentwickelung schützen und richtig leiten.

Der Mensch muß zu innerer Ruhe gebildet werden. Genügsamkeit mit seiner Lage und den in ihr erreichbaren Genießungen, Duldung, Achtung und Glauben an die Liebe des Vaters bei jeder Hemmung, das ist Bildung zur Menschenweisheit.

Ohne innere Ruhe wallet der Mensch auf wilden Wegen. Durst nach Drang zu unmöglichem Fernen rauben ihm jeden Genuß des nahen gegenwärtigen Segens und jede Kraft des weisen, geduldigen und lenk-

samen Geistes. Wenn das Gefühl nicht mehr von innerer Ruhe beseelt ist, so entnervt seine Kraft den Menschen in seinem Innersten, und plagt ihn mit finsteren Qualen in Lagen, in denen der heitere Weise lächelt.

Ruhe und stiller Genuß sind die ersten Zwecke der Menschenbildung. Mensch, dein Wissen und deine Ehrbegierde müssen diesen hohen Zwecken untergeordnet werden, sonst werden Neugierde und Ehrbegierde nagende Qualen und Unsegen."

Welche tiefe Blicke Pestalozzi in das Wesen der religiösen Natur that, erkennt man besonders aus einem Aufsatze, den der glaubensvolle und fromme Mann schon 1780 niederschrieb und welcher im Auszuge in dem 1. Bd. der Wochenschrift enthalten ist. In demselben heißt es:

„Gott ist die nächste Beziehung der Menschheit."

Auch dein Haus, Mensch, und sein weisester Genuß beruhigt dich nicht immer.

Gewalt und Grab und Tod ohne Gott zu leiden, hat deine sanft, gut und fühlend gebildete Natur keine Kräfte! Gott als Vater deines Hauses, als Quell deines Segens — Gott als dein Vater; in diesem Glauben findest du Ruhe und Kraft und Weisheit, die keine Gewalt, kein Grab in dir erschüttert.

Der Glaube an Gott ist die Stimmung des Menschengefühls im obersten Verhältniß seiner Natur; er ist vertrauender Kindersinn der Menschheit gegen den Vatersinn der Gottheit.

Der Glaube an Gott ist die Quelle der Ruhe des Lebens — die Ruhe des Lebens ist die Quelle innerer Ordnung, die Quelle der unverwirrten Anwendung unserer Kräfte wird wiederum Quelle ihres Wachsthums und ihrer Bildung zur Weisheit — Weisheit ist Quelle alles Menschensegens."

„Glaube an Gott, du bist nicht Folge und Resultat gebildeter Weisheit, du bist reiner Sinn der Einfalt, horchendes Ohr der Unschuld — auf den Ruf der Natur, — daß — Gott — Vater ist."

„Ist Gott Vater der Menschen, so ist der Tag des Todes nicht der Tag ihrer Vollendung ihres Wesens.

Ist ein Sinn für Wahrheit, in dir Mensch! Rede! Streitet es nicht wider den Sinn deines Innersten, zu glauben, daß Gott Vater der Menschen ist — und daß doch also das Wesen dieser Elenden vollendet sei.

Mensch, dein innerer Sinn ist dir sicherer Leitstern der Wahrheit, deiner Pflicht und du zweifelst, da dieser Sinn so mächtig Unsterblichkeit dir zuruft.

Glaube an dich selbst Mensch, glaube an den innern Sinn deines Wesens, so glaubest du an Gott und an die Unsterblichkeit!

Gott ist Vater der Menschen, Kinder Gottes sind unsterblich.

Gott, Vater der Menschheit; Mensch, Kind der Gottheit, das ist der reine Gegenstand des Glaubens."

„Der Mann Gottes, der mit Leiden und Sterben der Menschheit das allgemein verlorne Gefühl des Kindersinns gegen Gott wieder hergestellt, ist der Erlöser der Welt; er ist der geopferte Priester des Herrn; er ist Mittler zwischen Gott und der Gottes vergessenen Menschheit. Seine Lehre ist reine Gerechtigkeit, bildende Volksphilosophie; sie ist Offenbarung Gottes des Vaters an das verlorne Geschlecht seiner Kinder."

Das Ziel des Unterrichts kann kein anderes sein, als entwickelte Fertigkeiten und deutliche Begriffe. Der Deutlichkeit geht die Klarheit, der Klarheit die Bestimmtheit, dieser die Verworrenheit vor. Diesen Gang der Natur in der Entwickelung der menschlichen Erkenntniß hat der Unterricht zu befolgen, er hat die verworrenen zu bestimmten, die bestimmten zu klaren, die klaren zu deutlichen Begriffen zu erheben.

Die Eindrücke, welche dem Kinde beizubringen sind, bestehen in einer Reihenfolge, deren Anfang und Fortschritt mit den zu entwickelnden Kräften gleichen Schritt halten muß.

Die Ausforschung dieser Reihenfolge gewährt den wahren Unterricht und zweckmäßige Schul- und Unterrichtsbildung.

Der Ursprung und das Fundament aller Erkenntniß ist die Anschauung; von dieser Urform hat der Unterricht auszugehen.

Der Unterricht muß also mit der Erkenntniß wirklicher Gegenstände und nicht mit Buchstaben und Worten anfangen. Der erste Unterricht besteht in einer psychologischen Führung zur vernünftigen Anschauung aller Dinge; den ABC-Büchern müssen Anschauungsbücher vorangehen. Auf dem Wege der Anschauung unterichtet die Natur den Menschen von seiner Geburt an, aber sie führt dem Kinde diese Anschauung ohne Plan und Ordnung im verworrenen Zustande vor. Die Kunst hat einzuschreiten und das, was die Natur zerstreut und in verwirrten Verhältnissen vorführt, im engen Kreis und in regelmäßigen Reihenfolgen zusammen zu stellen.

Die wesentlichen Eigenschaften aller Gegenstände sind: Form, Zahl und Name, sowie die ganze Erkenntnißkraft drei Elementarkräften entquillt:

1) der Kraft, ungleiche Gegenstände der Form nach ins Auge zu fassen und sich ihren Inhalt zu vergegenwärtigen (unbestimmte blos sinnliche Vorstellungskraft);
2) der Kraft, diese Gegenstände der Zahl nach zu sondern und sich als Einheit der Vielheit bestimmt zu vergegenwärtigen (bestimmte nicht mehr blos sinnliche Vorstellungskraft).

3) der Kraft, sich die Vergegenwärtigung eines Gegenstandes nach Zahl und Form durch die Sprache zu ermitteln und unvergeßlich zu machen (Schallkraft).

Der Gegenstand, welcher sich für die Uebungen im Bemerken und Anschauen am ersten eignet, ist der menschliche Körper. Es ist durchaus nöthig, daß die Mütter diese Uebungen vornehmen, denn der Zweck der Bildung kann nur erreicht werden, wenn auch die ersten intellektuellen Uebungen an die zarten Fäden der mütterlichen Gefühle angekettet werden. Damit nun die Mütter wissen, wie sie diese Uebungen vorzunehmen haben, so ist das Buch der Mütter geschrieben. Nach demselben müssen die Kinder

1) alle Theile des Körpers unterscheiden und benennen lernen;
2) jeden einzelnen Theil in seiner Länge und seinem Verhältnisse zu den nächsten Theilen auffassen;
2) hernach lernen, welche Theile einfach oder zweifach vorhanden sind;
4) die wesentlichen Eigenschaften jedes Theiles angeben;
5) die Theile, welche Eigenschaften mit einander gemein haben, zusammenstellen;
6) die Bestimmung eines jeden Theiles aufsuchen;
7) das, was zur Besorgung des Körpers gehört, kennen lernen;
8) den Nutzen der kennengelernten Eigenschaften auffassen.
9) alles, was über jeden Theil gelernt wurde, zusammenfassen und den Theil so weit beschreiben, als es durch die bisherigen Uebungen bestimmt wurde.

In diesen Uebungen soll nichts dem Schüler abgefragt, sondern alles vorgesprochen und jedes Einzelne so oft wiederholt werden, bis es sich dem Geiste des Kindes unvertilgbar eingegraben hat.

Das vorzüglichste Mittel zu intensiver, formaler Kraftbildung sind die Uebungen in den Maß- und Zahlenverhältnissen. Sie beginnen, wenn die Uebungen im Buche der Mütter vollendet sind. Für diese Uebungen sind gewisse Tabellen nöthig und zwar für die Zahlenverhältnisse die Einheiten- und Bruchtabellen und für die Uebungen in den Maßverhältnissen eine Tabelle, welche das Quadrat in seinen verschiedenen Ein- und Abtheilungen enthält.

Auf der Einheitentabelle sind dem zum Grunde liegenden Dezimal-Systeme gemäß zehn Reihen angebracht, deren jede zehn Rubriken enthält. Auf der ersten Reihe befindet sich in jeder Rubrik ein Strich, welcher die Einheit repräsentirt, auf der zweiten befinden sich in jeder Rubrik zwei Striche, auf der dritten in jeder Rubrik drei Striche und so fort bis zur zehnten Rubrik, in jeder höheren ein Strich mehr. An dieser Tabelle werden die einfachen und zusammengesetzten Größen, die Einheiten und kollektiven Größen versinnlicht; der Schüler hat daran alle möglichen Ver-

hältnisse der Zahl, die sich durch Verbinden und Trennen ergeben, durch die Anschauung zu erkennen und alle Vergleichungen daran vorzunehmen.*)

Größer als von irgend einer der bisherigen Erscheinungen auf dem pädagogischen Gebiete waren die Wirkungen Pestalozzi's. Sein gemüthliches und herzliches Eingehen in die geistigen Bedürfnisse des Volkes; seine Kraft und Zuversicht und seine hohe Begeisterung, womit er unter dem Drucke eigener Noth seine Ueberzeugungen aussprach und das Gefühl der Wahrheit, welches seine aus der Tiefe der menschlichen Natur geschöpften Grundsätze erweckten, erwarben seinen Lehren große Aufmerksamkeit. Vergleichen wir Pestalozzi's Lehren mit denen der vorausgegangenen Pädagogen, so gelangen wir zu folgenden Ueberzeugungen:

Rousseau forderte naturgemäße Erziehung; Pestalozzi ebenfalls. Dieser wies die Bildungsgesetze der Natur bestimmter nach und wandte sie auf den Unterricht an; weßwegen sich auch von seiner Zeit an erst eine wissenschaftliche Unterrichtslehre bildete. Rousseau will den Menschen für den Naturzustand erziehen, Pestalozzi für den gesellschaftlichen. Weil jener die gesellschaftlichen Verhältnisse als verdorben und verderbend ansieht, so führt seine Ansicht zu einer politischen Umänderung; Pestalozzi verlangt eine innere sittliche Umbildung des Menschen, damit ein sittlicher Geist die gesellschaftlichen Verhältnisse durchdringe. Rousseaus Prinzip ist die Opposition gegen das Bestehende; hiernach verlangt er, daß die körperliche Erziehung und Abhärtung die Hauptsache sei, daß der Zögling nichts zu lernen habe, als was er selbst zu erkennen vermag, weil vorher die körperliche Erziehung vernachlässigt und das Kind mit allerlei Wissenskram überladen wurde. Was der Mensch weiter zu lernen habe, dafür ist bei Rousseau kein festes Prinzip vorhanden. Pestalozzi aber stellte ein solches auf und hat dadurch sowohl in die mancherlei Erziehungs- als in die ersten Unterrichtsthätigkeiten eine Einheit zu bringen gewußt.

Zwar wandte Pestalozzi selbst das aufgefundene Prinzip nur für den Anfangsunterricht in den Maaß-, Zahlen- und Sprachverhältnissen an; aber Andere seiner Schule zeigten dessen Anwendung auch in dem übrigen Unterrichte.**) Dadurch ist zugleich das Verhältniß der Pestalozzischen Lehre zu den Leistungen der vorhergehenden deutschen Päda-

*) Gruner; Briefe aus Burgdorf: 8. Br.

**) Z. B. Jos. Schmid in Beziehung auf Geometrie; Plamann in Beziehung auf Naturbeschreibung, Geographie und Sprache; Pfeifer und Hans Nägeli bezüglich des Gesangunterrichts und Jos. Schmid in den Elementen des Zeichnens; Ladomus und Rockstroh in demselben Gegenstande; Gruner und Göhrung in den übrigen Gegenständen im Allgemeinen.

gogen, z. B. eines Basedow und Rochow angegeben. Diese forderten ebenfalls, daß sich Erziehung und Unterricht einfacher, natürlicher und vernünftiger gestalten sollten. Worin aber das Natürlichere und Vernünftigere bestand, welches die Gesetze desselben sind, hatten sie nicht nachgewiesen, obgleich sie praktisch ihre Forderung auszuführen suchten.

Pestalozzi betrachtete als den Grund der sittlichen Bildung die Religion und verlangte frühe Pflege derselben; Rousseau suchte jene ohne diese zu erreichen und setzte letztere weit hinaus.

Rousseaus Erziehung erscheint mehr negativ; er will die Kraft des Zöglings mehr dadurch bilden, daß er sie gewähren läßt, und bloß beobachtend und verhütend handelt; Pestalozzis Verfahren aber ist ein positives, indem er durch Kunst die vorhandenen Keime zu entwickeln und die vorhandene Kraft zu vermehren strebt. Er sucht die Wohnstube zur ersten und vorzüglichsten Bildungsstätte zu machen, denn seine Methode sollte so zubereitet werden, daß jedes Bauernweib ihre Kinder darnach erziehen könnte Er erkannte also die geheime sittliche Macht des Familienlebens an und wollte nicht, daß die Kinder in künstliche pädagogische Gewächshäuser verpflanzt würden, wie dies von den Philantropisten geschah Rousseaus Ideal ist der Hofmeister, der den Zögling von seiner Familie isolirt und mit ihm auf einem andern Fuße steht, als Pestalozzi mit seinen Kindern in Neuhof und in Stanz.

Der Philantropisten vorzüglicherer Zweck war die Ausrüstung des Zöglings mit materieller Bildung; Pestalozzis Aufgabe war: subjektive Vollendung des Menschen nach Geist und Gemüth, formelle Bildung. Denn er war überzeugt, daß bei erlangter formaler Bildung die materiellen Kenntnisse der Zögling sich von selbst aneignen könne. (Vergleiche damit Zoller: „Pestalozzi und Rousseau, Frankf. 1851 S. 8; und Palmer: Evang. Pädagogik — Prolegomena.) Gemeinschaftlich mit einander haben Basedow und Pestalozzi das ernstliche Streben, daß es besser werde mit der Menschheit durch die Erziehung; beide haben einen Elementarunterricht und Elementarbücher; beide haben ein Institut zur Realisirung ihrer Gedanken; beide wollen einen Bildungsgang, welcher angemeßen sei dem kindlichen Alter und stufenweise fortschreite.

Aber beide sind auch wesentlich verschieden. Pestalozzi geht aus von dem Kinde selbst und von dem Ewigen und Wesentlichen seiner Natur; Basedow von einem Buche, aus welchem das Kind lernen soll. Pestalozzi hat einen ursprünglichen Anfangspunkt, Basedow keinen. Pestalozzi will, daß das Kind sich entwickele, entfalte, sein geistiges Leben gestalte und ausbilde aus sich heraus; Basedow will Kenntnisse von Außen in das Kind hinein bringen, daß es lerne und sich durch Lernen bilde. Basedow hat sich an die gebildeten Stände gewendet und fing mit der Jugend von gesitteten Ständen an und wurde von diesen unterstützt; Pestalozzi, umfassend die ganze Menschennatur, fing

mit den allerverwahrlosesten Kindern an, ganz von unten, und ward froh, daß er Bettelkinder erhielt und eine Wohnung, um mit seiner Idee Versuche im wirklichen Leben zu machen. Das Philanthropin, auf Gold und Silber gebaut, verschwand; Pestalozzis Institut, auf dem Herzen der ganzen Menschennatur errichtet, wird auf seiner tiefen und breiten Unterlage als Geistesinstitut, ohne Gold und Silber bestehen.

Drei wichtige Männer haben sich für die pestalozzischen Ideen erklärt: Fichte, Schwarz und Jean Paul.

Nachdem Fichte in seinen Reden an die deutsche Nation seine Idee der Erziehung dargestellt hat, so fragt er, an welches in der wirklichen Welt schon vorliegende Glied die Ausführung derselben sich anknüpfen solle? und er gibt auf diese Frage zur Antwort: an den von Johann Heinrich Pestalozzi erfundenen, vorgeschlagenen und unter dessen Augen schon in glücklicher Ausübung befindlichen Unterrichtsgang soll sie sich anschließen.

„Den Grundbegriff von dem, was Pestalozzi will, sagt Fichte, gibt er in seinen Schriften mit vollkommener Klarheit und unverkennbarer Bestimmtheit an. Zuvörderst will er in Absicht der Form nicht die bisherige Willkür und das blinde Herumtappen, sondern er will eine feste und sicher berechnete Kunst der Erziehung, wie auch wir es wollen und wie deutsche Gründlichkeit es nothwendig wollen muß.

In Absicht des Inhaltes, sagt Fichte, ist es der erste Schritt der von mir beschriebenen neuen Erziehung, daß die freie Geistesthätigkeit des Zöglings sein Denken, in welchem späterhin die Welt seiner Liebe aufgehen soll, anrege und bilde; mit diesem ersten Schritte beschäftigen sich Pestalozzis Schriften vorzüglich und auf diesen Gegenstand geht unsere Prüfung seines Grundbegriffes zu allererst. Das Resultat dieser Prüfung drückt Fichte mit den Worten aus:

Des Erfinders Denkgebäude im Ganzen erfassend, glaube ich, daß es gerade dieses ABC der Empfindung war, was er als erste Grundlage der geistigen Entwickelung und als Inhalt seines Buchs der Mütter, anstrebte, und was ihm dunkel bei allen seinen Aeußerungen über die Sprache vorschwebte, und daß allein der Mangel an philosophischen Studien ihn verhinderte, in diesem Punkte sich selber vollkommen klar zu werden.

Diese Entwickelung nun des erkennenden Subjekts selbst an der Empfindung vorausgesetzt und der Nationalerziehung, die wir beabsichtigen, als allererste Grundlage untergelegt, ist das Pestalozzische ABC der Anschauung, die Lehre von den Zahl- und Maaßverhältnissen die vollkommen zweckmäßige und vortreffliche Folge.

Schwarz sagt über die pestalozzische Anstalt in der zweiten Abtheilung des dritten Bandes der Erziehungslehre (Leipzig bei Göschen 1808) S. 345.

„Was Pestalozzi (in dem Aufsatz: der Traum eines Einsiedlers, in den Ephemeriden der Menschheit 1780) mit hoher Ahnung geschrieben hatte, bildete sich in ihm weiter aus; aber die Menschen, die der Zeitgeist beherrscht, haben nur Ohren und Verstand für den engen Geist ihrer Zeit; Pestalozzi wurde nicht gehört, weil er diesem Zeitgeist zuvor eilte. So gut auch sein „Lienhard und Gertrud" und seine andere Schriften aufgenommen wurden, so ward er dennoch nicht verstanden. Ja, selbst seine Gertrud, seine Elementarbücher, seine fleißig besehenen Anstalten und was über ihn geschrieben worden, geben noch nicht die rechte Einsicht in seine Idee.

Er sucht die Menschenbildung in ihrem Ersten und Tiefsten, und das sagen seine Schriften und das zeigt sein ganzes Werk. Von Innen heraus soll jeder Mensch zu seinem Vortrefflichsten gelangen, und dazu soll ihm die Erziehung verhelfen; das ist seine Erziehungsidee. Sie ist eigentlich die bestimmtere Gestalt von der höhern Idee für die Menschheit, die ihn in alten Zeiten zum Gesetzgeber der Nation würde berufen haben, aber jetzt, nicht ohne den Einfluß des Christenthums, sich in ihm zu der umfassendsten Liebe für die ganze Menschheit gesteigert hat.

Die Größe dieser Idee im Verhältniß mit seiner Ausbildung im Einzelnen war die Ursache, daß dieser Mann nicht so deutlich sich ausdrücken und nicht so leicht mit sich selbst ins Verständniß kommen konnte. Es war Schade, daß man den Buchstaben für den Geist nahm.

Pestalozzi will durch den Elementarunterricht ein Hauptgeschäft der Erziehung bewirken. Er geht darauf hinaus, daß die Mütter dafür gebildet werden, denn er leitet das Heil der Menschheit hauptsächlich von der Mutter her.

Es ist merkwürdig, daß er fast alles auf die Mutter zurückführt und des Vaters fast gar nicht gedenkt; ein Beweis, daß er von der Bildung des Gemüthes im Ganzen ausgeht, daß ihm die Natur heilig ist und daß er sich dem natürlichen oder freiern Gang der Lehrzweige am meisten zuneigt.

Indessen darf man ihn doch nicht für einseitig halten. Gerade die mathematische Bildung war das Erste, worin er seine Idee auszusprechen gedachte, und nur in dieser, d. h in der Form- und Größenlehre, die Arithmetik mit inbegriffen, hat seine Methode eine gewisse Vollendung erlangt.

Pestalozzi hat eine neue Bahn gebrochen, er will durch Uebung der Kraft in kleinem Kreise, an wenigen Objekten, von früher Jugend auf, in jedem Stande, den Menschen zu seinem Besten, zu seinem göttlichen Beruf hinführen. Jeder soll zu seiner Selbstkraft erwachen, und durch das wahrste Selbstgefühl zur edelsten Anwendung derselben gelangen.

Keines unserer bisherigen, sowohl theoretischen als praktischen Erziehungssysteme hat diesen Gedanken so rein und stark gefaßt. Es wird also etwas Vortreffliches zunächst für die Lehrkunst und weiter für die Erziehung aus jener Anstalt hervorgehen; und wenn auch längst der Pestalozzianismus vergessen ist, so wird Pestalozzi selbst und seine Idee der Menschenbildung, die über alle Schule steht, nur destomehr in der Wirksamkeit und im Andenken glänzen."

Jean Paul sagt in seiner Levana im Kapitel über die Aufmerksamkeit und Vorbildungskraft: „Der vorige Paragraph soll mit seiner Absonderung der Mathematik von der Philosophie gleichwohl nichts einleiten, als das Lob der Pestalozzischen Lehrweise, welche eben zwischen dem Parallellineal der Zahlen und Linien die Kinderseele gerade zieht."

(In der Anmerkung heißt es, daß den Pestalozzi schon sein Lienhard und Gertrud als Gegengift-Mischer seines Zeitalters ankündigte.) Denn womit anders vermöget ihr den geistigen Bildungstrieb zu reizen? Die Stöße und Schläge der Sinne regen an, stumpfen ab, helfen aber nicht zeugen — Ueberschüttung mit Lehren, d. h. mit bloßen Summarien der Rechnung, heißt wie in Sibirien den Wiegenkindern, das heil. Abendmahl ertheilen — Reflektiren und Abstrahiren lehren heißt, den Leib giftig zersetzen, Herz und Glauben auflösen, und die kindlichen Herzblätter und Blüthen zerrupfen. Auch fängt Philosophiren nur vom Höchsten, d. h. vom Schwersten an; Mathesis*) vom Nächsten und Leichtesten — Was bleibt? — Die Metaphysik des Auges, — die Grenzwissenschaft zwischen Erfahrung und Abstraktion — jene ruhige kalte Maßrechnung, welche sich noch nicht nach den drei Riesen und Herrschern des Wissens nach Gott, Welt und Ich erkundigt; welche jede Säe-Minute mit einer sichbaren Ernte belohnt, welche keine Begierden und Wünsche aufreizt oder niederschlägt, und doch auf jeder Erdenstelle, wie in einem Exempelbuch, ihre Beispiele und Fortübungen antrifft — und welche ungleich der Denk- und der Dichtkunst von keiner Verschiedenheit der Herzen und Geister, Verschiedenheit der Resultate zu besorgen hat — und für welche kein Kind zu jung ist, da sie wie dasselbe vom Kleinsten aufwächst.

Es ist also Pestalozzi's langsames lichtstetiges Anhäufen und Verlängern arithmetischer und geometischer Verhältnisse recht das Tragenlehren der wachsenden Last, wie eines milonischen Kalbes; das zum Dank-Opferthiere eines Archimedes reift.

Was Jemand roh aussprach, Zahlenlehre sei am Ende auch Eseln beizubringen; — und die bekannte Beobachtung in der fran-

*) Mathesis heißt so viel als Wissenschaft im vorzüglichen Verstande, durch welche man richtig denken lernt, so viel wie Mathematik, Größenlehre.

zösischen Enzyklopädie, daß einige Blödsinnige gut Schachspielen gelernt, da Schachspiel eine mathematische Kombination ist, und das Schachbrett zum Probiertiegel oder Kredenztisch mathematischer Kräfte dienen konnte: dieß Alles bewährt und belobt es, daß Pestalozzi über das Leben, wie Plato über seinen Hörsaal geschrieben: nur der Meß-Kundige trete ein!

Folglich sind die Einwürfe gegen den Schweizer — daß seine Schule keine Propheten-Dichter- und Philosophen-Schule sei — blos Lobsprüche auf ihn, und es wäre schlimm, wenn er die Einwürfe widerlegen könnte. Gerade unserm nebligen, stützen- und bestandlosen, mehr träumenden als dichtenden, mehr phantasirenden als phantastischen Zeitalter, ist das scharfe Augenmaß der Mathemathik so nöthig, der feste Halt ans Feste.

Indeß, was wird denn damit für den geistigen Bildungstrieb gethan? Etwas Großes in der Kindheit, die Vorbildungskraft wird entfaltet . . . .

An den langen Zahlen-Gleichungen übt der Pestalozzische Zögling keine schaffende Kraft (diese wendet in der Mathematik nur der Erfinder der Methode an,) sondern eine vorbildende und überschauende. Diese aber ist eben eines unbegrenzten Wachsthums fähig; was müßte ein Newton, dieser mathematische Polstern, in Buchsee geworden sein! Wahrscheinlich andern in ihren besten Jahren so unfaßbar, als er sichs selber in seinen alten geworden."

Trotz dieser günstigen Urtheile von drei so scharfsinnigen und gelehrten Männern sind doch allerlei Einwürfe gegen die Pestalozzische Methode vorgebracht worden, von denen ich jetzt einige angeben will.

Erster Einwurf. Sprache, Zahl und Form sind nicht die einzigen Anfangspunkte des Elementarunterrichts, denn durch diese Vorstellungen wird nicht einmal das Gebiet der äußern Anschaungen erschöpft, denn wo bleiben die Vorstellungen von Licht, Farbe und Schwere? noch weniger sind in jenen Elementarkräften die Anschauungen der inneren Welt enthalten, denn wo bleiben die Vorstellungen vom Guten, Rechten und Schönen, von Kraft, Ursache und Wirkung, von Grund und Folge?

Die Pestalozzische Methode muß darum einseitig genannt werden, weil sie blos einen Theil der Elementarkräfte in Bewegung setzt und die übrigen unbeachtet läßt. Besonders ist die Aufstellung des Namens als Elementarmittel oder als wesentliche Eigenschaft der Dinge zu tadeln. Denn der Name findet sich an keinem Gegenstande als Merkmal, sondern ist nur das Mittel, den Gegenstand zu bezeichnen, um weitläufige Wiederholungen zu vermeiden und Verwechselungen vorzubeugen. Auch tragen wir manchen Begriff in uns, von dem wir keinen Namen haben;

es ist also ungeschickt, so ungleichartige Begriffe, wie Form, Zahl und Name sind, zu koordiniren und zeugt von Willkür der Bestimmung. Eben so ist auch die Zahl nicht in demselben Sinne wesentliche Eigenschaft des Dinges wie die Form.

Erwiederung. Alle intellektuale Erkenntniß beginnt mit sinnlicher Anschauung; diese ist das Erste und Ursprüngliche in der Thätigkeit des Verstandes, die Urform des Geistes. Die absolute Bedingung aber, unter welcher sinnliche Anschauung stattfinden kann, ist der Raum und die Zeit. Jeder Gegenstand hat eine Form, welche als begrenzter Raum erscheint und trägt durch seine Form als begrenzter relativer Raum den Begriff der zur Einheit verbundenen Vielheit, des Individuums und der Beziehung, Relation — Zahl — an sich.

Form und Zahl sind darum die zwei wesentlichen Eigenschaften der Dinge; und wie fern nun aller Unterricht mit der äußern Anschauung beginnen muß, weil diese die Grundform der intellektualen Thätigkeit ist, so hat auch der Unterricht jene Eigenschaften als die Anfangs- oder Elementarpunkte der Kenntniß zu bezeichnen und auf ähnliche Weise die Schallkraft als ein Elementarmittel zu betrachten, weil man durch diese Kraft die von einem Dinge angeschauten Merkmale unter einem Zeichen verbindet und damit die Erinnerung an das Angeschaute verknüpft. Die Pestalozzische Methode kann deshalb nicht einseitig genannt werden, weil sie zunächst den Elementarunterricht betrifft, dem erst der Unterricht in den positiven Gegenständen folgt.

Thöricht ist darum auch der Wahn, sie bereite nicht für das Leben vor, da ihr doch nur in jenen Elementarmitteln um die Vorbereitung für den eigentlichen Unterricht zu thun ist, der die Bestimmung hat, die Vorbereitung für das Leben unmittelbar zu ertheilen und jene in dem Elementarunterricht gewonnene Kraft für materielle Bildung zu benützen.

Pestalozzi wußte gar wohl, daß, so vielfach die freie Thätigkeit des menschlichen Geistes ist, auch die Anschauung verschieden sei, daß es nicht bloß eine sinnliche, intellektuale und mathematische, sondern auch eine religiöse und ästhetische Anschauung gebe*). Er machte sich auch ganz richtige Vorstellungen von diesen Anschauungen, indem er unter den äußern die verschiedenen Anschauungen der äußern Sinne, unter denen des innern Sinnes die Wahrnehmungen der Gefühle, Vorstellungen, Gedanken und Zustände unserer Seele, unter den mathematischen Anschauungen die Anschauungen der verschiedenen Zahlen-, Formen- und Größenverhältnisse, welche außer uns durch Zahlzeichen vorgestellt, zu-

*) Gruner: Briefe aus Burgdorf an verschiedenen Stellen und besonders im 4. und 20. Brief.

gleich aber auch in uns so erkannt werden, daß wir ihre Wahrheit sogleich anerkennen müssen, sobald sie uns von Außen anschaulich gemacht und deutlich genug erklärt worden sind, unter den moralischen Anschauungen die ersten Sittlichkeitsgefühle des Kindes, vornämlich Liebe, Dank und Vertrauen versteht, deren erste Keime sich auf dem Schooße der Mutter entfalten, auf dem engen Verhältnisse des Kindes zu ihr beruhen und in letzterem den Unterschied zwischen dem Guten und Bösen, Rechten und Unrechten zum unmittelbaren Bewußtsein bringen.

Zweiter Einwurf. Wie es Mathematiker gegeben hat, welche die verwickeltsten Aufgaben in ihrem Fache mit bewundernswürdiger Fertigkeit zu lösen wußten und doch in andern Gegenständen die größte Unbehülflichkeit an den Tag legten, so können auch Kinder in den Maaß- und Zahlverhältnissen noch so gut geübt sein und doch deshalb in andern Gegenständen der nöthigen Einsicht und Beurtheilung entbehren. Wer mathematische Größen zu beurtheilen weiß, vermag deshalb noch nicht logische Größen: Begriffe und Urtheile zu behandeln. Wie die mathematische Anlage eine eigene Kraft im Menschen bildet und der Uebung bedarf, wenn sie sich wirksam zeigen soll, so müssen auch die andern Kräfte im Menschen geübt werden, wenn sie sich thätig erweisen sollen. Eine verhältnißmäßig zu starke Hinwirkung auf eine Kraft kann sogar Schwäche der übrigen erzeugen, welche Wahrheit selbst in der physisch organischen Welt bestätigt wird.

Wenn darum jene Uebungen in Form- und Zahlverhältnissen zu lange vorzugsweise betrieben werden, so kann dies die Folge haben, daß die übrigen Kräfte verkümmern und die Schüler bei den größten Fertigkeiten im Behandeln der Maaß- und Zahlverhältnisse dumm und ungeschickt für das Leben bleiben. Die Natur wirkt in jedem Organismus verhältnißmäßig und bildet ihn vom Augenblicke seines Entstehens an durch alle Glieder harmonisch, so daß sie nicht einen Theil vollendet, während sie den andern unversorgt läßt, sondern alle schreiten parallel mit einander fort und erreichen ihre Vollendung in gleicher Zeit. Dieses Gesetz hat auch der Unterricht zur Bildung des geistigen Organismus zu befolgen. Der Baum der Erkenntniß hat in allen Theilen zu gleicher Zeit zu beginnen und harmonisch zu seiner Vollendung emporzusteigen. Gegen dieses Gesetz verstößt Pestalozzi. —

Erwiederung. Freilich bildet die Natur ihre Organismen im Allgemeinen gleichmäßig, dennoch aber hat sie im Besondern gewisse Theile, auf die sie in dieser und jener Periode als die Träger für andere Theile vorzüglich hinwirkt. Sind es z. B. in dem Baume nicht die Wurzeln und der Stamm, welche im Anfange vor den andern gebildet werden, weil sich aus denselben die übrigen Theile entwickeln? Muß also der Unterricht nicht auch gewisse Theile der Erkenntniß vor den übrigen erzeugen, damit sich in denselben und durch dieselben die andern ent-

wickeln können? Den Stamm und die Wurzel der Erkenntniß bildet die äußere Anschauung, den Grund des Unterrichts machen die Uebungen im Bemerken und in den Maß- und Zahlverhältnissen aus, sie heißen also mit Recht Elementar-Unterricht.

In denselben und durch dieselben erzeugt sich die Kraft für den übrigen Unterricht, der von dem ersten Unterricht ausgeht, wie der Zweig von dem Stamm; Pestalozzi verstößt darum nicht gegen die Natur. —

Dritter Einwurf. Die Pestalozzische Methode ist für Religion und Moral, für Aesthetik und Geschichte unanwendbar. Denn wo will man das objektive Bildungsmittel für die religiöse Anschauung suchen, die schlechthin eine zeit- und raumlose sein muß, wenn es eine Anerkennung und eine Verehrung Gottes geben soll? Eben so kann auch nichts widersinniger sein, wenn von Bildung in dem freien Gebiet des Intellektualen und Moralischen, des Schönen und Edlen die Rede ist, an Typen und Schemate zu denken, da es die geistigste und freieste Bildung betrifft. Die Geschichte in ihrem Geiste, in ihrem bildenden Einfluß aufgefaßt, eignet sich ebenfalls für die mathematische Behandlung der Methode nicht, weil das objektive Bildungsmittel dazu fehlt.

Nur wenn wir die Geschichte als Sammlung von Namen und Zahlen, von todten Charakteren und Begebenheiten betrachten und dem Geschichtsunterrichte den Zweck setzen, eine feste zusammenhängende Kenntniß von diesen Gegenständen zu gewähren, ließe sich eine Anwendung der Pestalozzischen Methode gewissermassen denken; allein diese lückenlose Aufzählung der Begebenheiten, welche hierdurch erzielt würde, gebe noch keine wahre Bildung und hätte auch gar keinen Nutzen. Für die Geographie ist die Veranschaulichung der Pestalozzischen Methode vortheilhaft; aber man hüte sich vor der Uebertragung ihrer Weitläufigkeiten auf diesen Gegenstand. Für die Kunstgegenstände z. B. Zeichnen, Schreiben, Gesang ist die Pestalozzische Methode sehr anwendbar, weil hier jedes Spätere nur ein kleiner Zusatz zu dem früheren sein muß, wenn etwas Vollkommnes geleistet werden soll.

Erwiederung. Der Geist der Pestalozzischen Methode kann auf alle Gegenstände angewendet werden; er fordert, daß man in den genannten Gegenständen von dem Nächsten, Bekanntesten, Anschaubaren ausgehe, sodann stufenweise ohne Sprung fortschreite, das Entferntere, Unbekannte aus dem Näheren und Bekannteren erkläre (nicht gerade streng beweise), und, so viel möglich, auf geordnete Anschauungen reduzire. Was nicht äußerlich in der Natur selbst angeschaut werden kann, wird durch Vergleichung mit dem Anschaubaren, durch Landkarten, Bilder, genaue Beschreibung der Einbildungskraft anschaulich dargestellt (wie bei der Geographie, Naturbeschreibung, Geschichte); durch Experimentiren,

Beobachtung und Hinweisen auf das Beobachtete versinnlicht (Naturlehre); durch Anregung innerer ursprünglicher Gefühle, durch passende Beispiele, Erzählungen, Vergleichungen und Erinnerungen dem Herzen und Verstande näher gebracht (Moral und Religion); und so von Stufe zu Stufe, ohne wortreiche Erklärung oder weitläufige Katechisationen fortgeschritten.

Vergleiche hiemit: Prüfung der Pestalozzischen Methode von d'Autel; Darstellung der Pest. Methode ꝛc. von Göhrung; Briefe aus Burgdorf von Gruner und Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts von Niemeyer 3. Theil: Beiträge zur Beurtheilung der Pest. Grundsätze und Methoden des Unterrichts.

Niethammer (Fried. Immanuel),

geb. 1766 zu Beilstein im Würtembergischen; 1793 außerordentlicher Professor der Philosophie und 1797 Doctor und außerordentlicher Professor der Theologie zu Jena; 1804 ordentlicher Professor der Theologie und bayerischer Consistorialrath zu Würzburg, 1807 Central-Schul- und Studienrath zu München.

Unter den Schriften, welche dieser Gelehrte herausgab, ist für unsern Zweck folgende merkwürdig:

„Der Streit des Philanthropismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unserer Zeit. Jena, 1808. 8."

In der Einleitung erklärt sich der Verfasser über die Benennungen der im Titel genannten beiden entgegengesetzten Systeme.

Er sagt: „Eine nähere Ansicht wird zeigen, daß die gewählten Namen vollkommen geeignet seien, den Gegensatz des modernen und älteren Unterrichtssystems überhaupt, und sogar der alten und modernen Pädagogik selbst im Allgemeinen zu bezeichnen." — Die Benennung des Humanismus paßt keineswegs bloß auf die Parthei, welche das Studium der sogenannten Humanioren in den Gelehrtenschulen gegen übelberechnete Beeinträchtigung in Schutz nimmt; sie paßt vielmehr in einem noch weit eminentern Sinn auf die ganze ältere Pädagogik überhaupt, deren Grundcharakter es immer war, mehr für die Humanität als für die Animalität des Zöglings zu sorgen, und die ihre Forderung gegen die moderne überwiegende Bildung zu Animalität noch immer, obgleich nur als minderzählige Opposition fortsetzt. Das moderne Erziehungssystem dagegen, welchem vermöge desselben Eintheilungsgrundes die Benennung des Animalismus zukäme, wird schicklicher durch den Namen des Philantropinismus bezeichnet, nicht nur weil dieses System in seinem vollendeten Gegensatz gegen das ältere zu allererst in dem Philantropin hervortrat, und weil die Erinnerung an seinen geschichtlichen Zu-

sammenhang mit jenem genug bekannten Institute seine wesentliche Eigenthümlichkeit am bestimmtesten ausdrückt; sondern auch, weil jenes System von seinen allerneuesten Pflegern und Vertheidigern nicht weniger als von seinen frühern Begründern als eine Wohlthat für die Menschheit betrachtet und angekündigt wird."

In dem Hasse gegen den verkehrten Unterricht in den alten Sprachen liegt dem Verfasser der Keim des Philantropinismus, und der eigenthümliche Charakter desselben in der Unterrichtstheorie ist — die überwiegende Tendenz auf sogenannten Real-Unterricht, welche Tendenz erzeugt wurde durch den damaligen Zeitgeist, vorzüglich in den Preußischen Staaten unter Friedrich dem Großen, zu welcher Zeit die deutsche Cultur eine vorherrschende Richtung auf Industrie und Gewerbfleiß erhielt. Trefflich und wahr sagt der Verfasser „sogar das reine geistige Gebiet des Wissens blieb von dem Einflusse jenes Geistes nicht ganz frei, selbst das Reinste und das Höchste ward nicht unbefleckt erhalten: die Religion zu gemeinem Materialismus, das Christenthum zum Eudämonismus, die Theologie zum Naturalismus, die Philosophie zum Synkretismus,*) die Weltweisheit zur Erdweisheit, die Wissenschaft zur Plusmacherei erniedrigt.

So begann in der Geistesrevolution der damaligen Zeit, neben den unverkennbaren Fortschritten vielfältiger Bildung, zugleich unter dem Namen von Aufkärung ein Rückschreiten der wahren Cultur, ein Haß alles rein Geistigen, Idealen, in Kunst und Wissenschaft, durch welchen auch jedes Erheben über das Irdische als mystische Gläubelei in üblen Ruf gebracht, alles Leben in Ideen als Enthusiasterei verspottet wurde.

Dieser Geist bewirkte für die Erziehung viel Gutes: mehr Thätigkeit, Nachdenken über Mangel und Gebrechen, Vielseitigkeit in dem Lehrmateriale, Verbesserung in der Methode; aber auch viel Schlimmes: zu starke Richtung nach Außen, Vernachlässigung des Innern des Zöglings, Verkürzung der Schulzeit, übertriebene Tendenz nach materiellen Kenntnissen, Vernachlässigung der alten Sprachen, des Studiums der Philosophie.

Nun trat das Philantropin als erster Versuch einer vollständigen Darstellung der modernen Theorie ein. Das Philantropin ging bald unter, aber nicht sein Geist. Dieser erhielt sich und wurde mit fortgetragen auf den Wagen des Zeitgeistes, den Fluthen der pädagogischen Schriftstellerei, auf den Strömen der Erziehungsinstitute, auf den Bächen der Familienerziehung in höheren Ständen. Auch viele Gymnasien öffneten diesem heranströmenden Geiste ihre Thüren, andere hielten sie verschlossen und verwarfen und bekämpften seine Anmassung und schiefe Richtung — doch entstanden Realschulen.

„In diesem ungewissen Zustand schwankte der Philantropinismus

*) Synkretismus: Glaubensmengerei oder auch sittliche Gleichgültigkeit.

mehrere Jahrzehnde hindurch, im dunkeln Gefühle seiner Untauglichkeit alle Formen versuchend, seit der Auferstehung der Philosophie vor dem mächtig vordringenden Geist auf der Flucht, und schon auf die letzte Hoffnung eines Succurses aus der Pestalozzischen Schule beschränkt. Da erschien er plötzlich in seiner gefährlichen Gestalt, auf der Höhe systematischer Vollendung kühn genug, nicht nur seine Theorie als die allein wahre zu erklären und zur gesetzlichen Norm zu erheben, sondern zugleich auch die einer günstigeren Zukunft gesetzlich noch erhaltenen Freistätten der allgemeinen Bildung, durch Verwandlung in bloße Berufsschulen für immer zu stören."

„Er hat aber die allgemeine Stimme gegen sich gerufen, und öffentliche Warnungstafeln gegen seinen Irrthum aufzustellen genöthigt. Er wird wirken als Impuls, die Schulen und den Unterricht gründlich zu reformiren — und dann verschwinden."

Bemerk. So wie es unrecht ist, daß der Verfasser den Pestalozzismus zum Philantropinismus rechnet, so ist auch zu erinnern, daß nach Basedow weder Campe, noch Rochow und Salzmann den Philantropinismus so weit getrieben haben, daß man ihn einen Animalismus nennen könnte.

Im 2. Abschnitt stellt der Verfasser den wissenschaftlichen Gesichtspunkt der Untersuchung auf. Der Hauptgegensatz der beiden Unterrichtssysteme ist zu suchen in der verschiedenen Auffassung des Begriffs vom Menschen: in dem Gegensatz von Geist und Thier, Vernunft und Kunstverstand, Rationnalität und Animalität, die in dem Menschen zu einem wunderbaren Ganzen verknüpft sind.

Wird in dem Erziehungsunterricht die zweifache Natur und Bestimmung des Menschen verkannt und seine geistige Natur allein als sein Wesen, sein Leben in Ideen als seine einzige Bestimmung betrachtet: so geht daraus das System des Humanismus hervor, das bei aller Würde und Erhabenheit seiner Ansichten von dem Wesen und der Bestimmung des Menschen gleichwohl von dem Vorwurf der Einseitigkeit und Ueberspannung nicht freigesprochen werden kann.

Wird in dem Erziehungsunterricht die zweifache Natur und Bestimmung des Menschen verkannt, indem seine animale Natur als sein Hauptwesen, sein Schaffen und Wirken in materiellen Dingen als die einzige, oder Hauptbestimmung betrachtet wird: so entsteht das System des Philantropinismus, das bei aller Nüchternheit seiner Ansichten von dem Wesen und der Bestimmung des Menschen dem Vorwurf gefährlicher Einseitigkeit nicht entgehen kann.

Gefährlich nicht blos, weil es das unbedingt Wichtige verkennt, sondern auch weil es, den Sinn auf das Sichtbare heftend, den Unglauben in Absicht auf das Unsichtbare — verbreitet und vermehrt.

Darauf werden die Grundzüge des Philantropinismus mit lebhaften Farben dargestellt, und der Verfasser schließt mit den Worten: Ihr

haltet für Vernunft, was nur der aufgeregte animale Geist ist. Dieser animale Geist, den der Apostel den natürlichen Menschen nennt, flieht die Vernunft.

Diese Unterrichtsweise gründet die Gewohnheit, das Reale ausschließend nach der Solidität des Sinnlichrealen zu messen, und führt dadurch unausbleiblich zum Unglauben, d. h. zum Mangel an Vernunft; denn Glauben ist Vernunft."

Wie vollkommen Pestalozzi hierin mit Niethammer übereinstimmt, geht aus dessen Ansicht von der religiösen Natur des Menschen hervor, die oben im Artikel Pestalozzi aus dem 1. B. der Wochenschrift mitgetheilt ist. Es geschah also Pestalozzi Unrecht, wenn Niethammer jene Urtheile über die moderne Pädagogik auch auf den Pestalozzismus bezog.

In der Niethammerschen Schrift heißt es nun weiter:

„Um beide Systeme zu vereinigen, muß der Erzieher festhalten, daß der Mensch ein Drittes sei, aus Vernunft und Thier bestehend — nämlich durch Vernunft modifizirte Thierheit und durch Thierheit modifizirte Vernunft: die Vernunft in ihm durchaus an Thierheit (an sinnliches Bewußtsein), und die Thierheit durchaus an die Vernunft (an rein geistiges Bewußtsein) gebunden: der Leib durchaus ein Tempel des heiligen Geistes, der Geist durchaus umschlossen von der Welt, dem Tempel Gottes."

„Der Unterricht, der den Menschen zur Vernunft zu bilden hat, muß ihn als diese Doppelnatur betrachten und behandeln, als ein Wesen, welches nicht blos zur Vernunft geweckt, sondern auch die Vernunft in Wort und Werk außer sich darzustellen, befähigt werden soll. Keine von beiden Bedingungen darf der Erzieher in seinem Unterrichte vernachläßigen, wenn er die Forderung vollständig erfüllen will, die Zöglinge zum vollen Gebrauch ihrer Vernunft und zu umfassender Erfüllung ihrer Bestimmung auf Erden anzuleiten."

Anmerk. Diesen Zweck setzte Pestalozzi ebenfalls der Erziehung vor, nur mit dem Unterschied, daß er auch den Punkt angab, von welchem man ausgehen müsse, und den Gang der Bildung bezeichnete, welchen der Erzieher mit dem Zögling zu nehmen habe.

Im 3. Abschnitt folgen nun die Erziehungsgrundsätze der beiden Systeme.

I.

Grundsätze.

A. des Humanismus.

1) Der Erziehungsunterricht hat nicht sowohl den Zweck, bestimmte Kenntnisse zu sammeln und den Menschen zu bestimmten Geschäften geschickt zu machen, als vielmehr den Geist zu bilden.

Der Pestalozzismus will den ganzen Menschen nach allen Kräften und Vermögen bilden.

2) Es ist überhaupt in den Erziehungsunterricht nicht sowohl darum zu thun, den Lehrling für diese Welt zu bilden; wozu er in späteren Jahren seines Lebens noch Zeit und Gelegenheit genug findet; als vielmehr für die höhere Welt des Geistes, welche Bildung, wenn er nicht darin einen festen Grund in seiner Jugend gelegt hat, für ihn oft ganz verloren ist, da ihm in späteren Jahren das, was er für seinen Beruf zu lernen und zu thun hat, meistens keine Zeit mehr läßt, an jener höheren Bildung des Geistes für eine andere Welt mit Ernst und Erfolg zu arbeiten. (Der Pestalozzimus sorgt dafür, daß der Mensch durch das ganze Leben seine Fortbildung zu treiben vermöge, in welchem Beruf er auch lebe.)

B. des Philanthropinismus.

1) Bei dem Erziehungsunterricht kömmt es nicht sowohl darauf an, den Geist an und für sich zu üben, als vielmehr ihn mit der möglich größten Masse brauchbarer Kenntnisse auszurüsten und ihn dadurch zu bestimmten Geschäften geschickt zu machen. (Pestalozzi bildet den ganzen Menschen nach seiner Individualität, so daß er künftig in jedem Beruf, den er sich wählen will, als braver Mensch leben kann.)

2) Es ist zweckwidrig, in dem Erziehungsunterrichte schon den Lehrling zu der höheren Bildung des Geistes für eine andere Welt führen zu wollen, wozu er in späteren Jahren seines Lebens erst die erforderliche Reife des Verstandes erlangt; dagegen ist es um so nothwendiger, die Bildung für diese Welt in Zeiten mit ihm anzufangen, ihn mit Sachen bekannt zu machen, damit nicht die bloß in Worten betriebene Bildung ihn mit der Welt fremd lasse, für das eigentliche Handeln untauglich mache, und ihn wohl gar auf den Abweg schwärmerischer Ideen und eines unthätigen Lebens verleite.

(Pestalozzi fängt da an, wo Gott den Anfang bestimmt hat, und erhebt den Menschen zu einem idealen menschlichen Leben, der in thätiger Liebe das Ebenbild Gottes durch sein Leben darstellen soll.)

II.

Mittel des Erziehungsunterrichts.

a. Unterrichtsgegenstände.

(Humanismus.)

Der Unterricht bedarf für seinen Zweck nicht viele Gegenstände, wodurch der Lehrling nur zerstreut und an gründlichem Lernen gehindert wird: dafür muß der Lehrling in den wenigen Unterrichtsgegenständen bis zur höchsten Stufe der Kenntniß und der Fertigkeit fortgeführt werden. Es eignen sich auch für den Erziehungsunterricht nicht Sachen, sondern Ideen, welche in der klassischen Form des Alterthums dargestellt sind, um den Zögling des höchsten Vorzugs, des Lebens in Ideen theilhaftig zu machen, damit er später nicht in die Region gemeiner Brodkenntniß sich verliere, sondern die eigentliche Menschenbildung so tief seinem Geiste eingeprägt mit sich nehme, daß sie unter allem Drang künftiger Berufsart unvertilgbar und unter aller Noth eines kümmerlichen Schicksals unzerstörbar bleibe. (Pestalozzi will, daß jedes Kind zu rechter Zeit ein Mensch, d. h. ein Klassiker werden soll, nämlich im Leben, nicht gerade als Schriftsteller, sonst hätte auch Niethammer dieses Werk entweder in lateinischer oder griechischer Sprache schreiben müssen und in diesen Sprachen wäre es wohl kein klassisches geworden.)

(Philanthropinismus.)

Bei der täglich wachsenden Ausdehnung des unermeßlichen Reiches des Wissenswürdigen kann sich der Unterricht nicht mehr darauf beschränken, den Lehrling die ganze Erziehungsperiode hindurch mit einigen wenigen Gegenständen aufzuhalten; es muß vielmehr darauf gesehen werden, den Kreis der Unterrichtsgegenstände möglichst zu erweitern, um dem Kinde schon den möglichst großen Umfang von Kenntnissen zu verschaffen.

Für die Uebung des Geistes eignen sich nicht Ideen und Worte, weil der Zögling durch bloße Beschäftigung mit Buchstaben und anschauungsleeren Worten sich in die Region hohler Wortkenntniß verirrt und für das thätige Leben untauglich wird; die bestimmten Kenntnisse, die der Lehrling durch den Erziehungsunterricht erlangen soll, sind Sachkenntnisse; damit er hinaustretend aus der Schule in das Leben alle die Kenntnisse und Fertigkeiten mit sich bringe, die eine gründliche Erlernung seines Berufs voraussetzt, und die ihn befähigt, seinen Arbeiten die Vollendung zu geben, die den Produkten kultivirter Nationen eigen ist und den Wachsthum eines Volkes am sichersten beweist.

Der Form nach müssen die Unterrichtsgegenstände nur deutlich und bestimmt sein, welches die einzige Classicität ist, die hier stattfindet.

(Humanismus.)

(Philanthropinismus.)

Die Auswahl derselben kann auf das Gebiet des Alterthums um so weniger beschränkt werden, da unläugbar in allen Gegenständen des Wissens, insbesondere der physikalischen und technischen Kenntnisse, die neuere Zeit Fortschritte gemacht hat, von denen das Alterthum noch nicht einmal eine Ahnung hat. (Pestalozzi sagt: die Natur des Kindes sei deutlich und bestimmt genug und habe göttliche Classicität, sie könne sich aber zu seiner Zeit, wenn es nöthig ist, an den Werken der vorweltlichen Classicität erbauen, nur nicht vor der Zeit.)

b. Unterrichtsmethode.

(Humanismus.)

1) Der Erziehungsunterricht muß das Lernen durchaus als ernstes Geschäft behandeln, um den Lehrling durch früh angestrengte Thätigkeit zum Fleiß und zur Arbeitsamkeit zu gewöhnen.

2) Es müssen nicht alle Unterrichtsgegegenstände mit Einemmal angefangen werden; der Anfangsunterricht ist vielmehr zu beschränken, theils um den Lehrling nicht durch Anhäufung von Lehrstoff verworren und verzagt zu machen, theils um ihn desto schneller zu der unerläßlichen Fertigkeit in den Elementen zu führen.

(Pestalozzi sagt: die Pflanze treibt erst Wurzel und Blätter; dann treibt sie aufwärts in Stamm und Zweig rc.)

3) Der Erziehungsunterricht muß sich auf einzelne Kreise des Wissens

(Philanthropinismus.)

1) Der Erziehungsunterricht muß das Lernen auf jede mögliche Weise erleichtern, um dem Lehrling das Geschäft zur Lust zu machen, und dadurch Neigung zur Arbeit in ihm zu erwecken und zu begründen. (Der Pestalozzische Zögling bedarf keines andern Erweckungsmittels, als naturgemäße Beschäftigung zur Selbstentwickelung.)

2) Es müssen alle Unterrichtsgegenstände mit Einemmal angefangen werden und der Anfangsunterricht ist nicht auf die wenigen Elementarübungen zu beschränken, theils um den Lehrling nicht durch die Trockenheit der einförmigen Beschäftigung abzuschrecken und verdrüßlich zu machen, theils um ihn gleich von Anfang zu einer umfassenderen Beschäftigung, wie sie der Reichthum so manchfaltiger zu erlernender Gegenstände erfordert, zu gewöhnen.

3) Der Erziehungsunterricht muß sich auf die Sphäre des ganzen

(Humanismus.)

beschränken, die er den Lehrling nicht nur in der ganzen Mannichfaltigkeit ihrer einzelnen Gegenstände auffassen, sondern auch systematisch ordnen lehrt, um ihn dadurch zum streng logischen Denken zu gewöhnen.

4) Der Erziehungsunterricht muß darauf angelegt werden, von den Geistesthätigkeiten, welche die Natur bei dem Menschen zuerst entwickelt, den möglichen Vortheil zu ziehen; deßhalb benützt er insbesondere das Gedächtniß des Lehrlings, indem die Uebung desselben die Seele stärkt und nährt, und der Mensch nur das, was er in seinem Gedächtniß festhält, sein Eigenthum nennnen kann.

(Der Pestalozzismus will das Wissen als etwas Gedachtes in das Gedächtniß niederlegen. Dies gibt praktischen Verstand in der Wissenschaft und im Leben.)

(Philanthropinismus.)

Wissens ausdehnen, die er, so weit es nur irgend ausführbar ist, in ihrer Allgemeinheit, und in ihrem durchgängigen Zusammenhang encyclopädisch mit dem Lehrling zu umfassen hat.

(Bei Pestalozzi heißt es mehr als irgendwo: **non multa, sed multum et profundum!**)

4) Der Erziehungsunterricht muß darauf berechnet werden, der Natur in der Entwickelung der Geisteskräfte an die Hand zu gehen, und vorzüglich die sogenannten höhern Seelenvermögen, die den Hauptvorzug des Menschen ausmachen, möglichst frühe in dem Kinde zu erwecken und zu bilden; weßhalb insbesondere die Urtheilskraft des Lehrlings früh zu üben ist, indem vorzüglich durch deren Uebung die Vernunft geweckt wird und der Mensch nur das, was er im klaren Begriff hat, sein Eigenthum nennen kann.

(Pestalozzi geht von der Anschauung aus und von ihr stufenweise, lückenlos, weiter.)

Jean Paul urtheilt über das Niethammersche Werk so: „Wie Schwarz in seiner Erziehlehre durch Vereinzelung in das Besondere und durch edle Gemüthlichkeit mehr die Mütter anspricht: so wendet sich Niethammer im Streite des Philanthropinismus und Humanismus mehr den Vätern zu, indem er die formelle Bildung durch Sprache als die Bildung des Ganzen mit Recht der materiellen durch Sachen als der theilweisen, vorschickt und vorzieht und den innern Menschen mehr durch geistiges Arbeiten als durch geistiges Füttern stärken und stählen will. Seiner schönen Feindschaft gegen die jetzige Zeit, welche durch Naturgeschichten, Bertuchische Bilderbücher und andere Sachregister des Auges die Lehrstuben zu Alpen macht, wo die Pflanze mager und klein und deren Blume übergroß getrieben wird, stimmte ich zu meiner Freude schon früher im 1. und 2. Kapitel des 7. Bruchstücks vor und jetzo nach. Die Bildkraft der Philologie wird ihr eigener Beweis durch seine logisch meisterhafte

Darstellung. Nur schließet er mit Unrecht, wie es scheint, von den Mitarbeitern am Weinberge formeller Bildung den tiefpflanzenden Pestalozzi aus, der vielleicht sogar unter die Vorarbeiter gehört. Da Pestalozzi's anfängliche Ernten unscheinbar, nämlich nur Wurzeln sind, die man nicht zum Vorzeigen aufdecken kann: so unterscheidet sich sein formelles Bilden durch Mathematik von dem des Humanismus durch Philologie ja nur im Werkzeug. Beide Lehrer fahren in ihrem Erntewagen demselben Ziele zu, nur aber sehen beide, einander entgegensitzend, sich und entgegengesetzte Wege an.

Schwarz, (Fr. H. Chr. Dr.,)

geboren 1766 zu Gießen, gestorben 1837 zu Heidelberg als Professor der Theologie.

Unter seinen pädagogischen Schriften stehen oben an:

1) Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts. 3 Theile. 3. Aufl. (Heidelberg 1835.)

2) Erziehungslehre 5 Thle. 2. Aufl. gr. 8. Lpzg. 1829—30.

In diesen Werken finden wir das, was bisher einzeln und getrennt erschien, zusammengefaßt und vereinigt. Der Pestalozzische Einfluß ist aber auch in ihnen nicht zu verkennen.

Wie Pestalozzi die Gesetze der menschlichen Bildung in der menschlichen Natur sucht, so gründet auch Schwarz die Erziehungslehre auf anthropologische Kenntniß, und wie jener die Gesetze der menschlichen Natur als dieselben betrachtet, welche der Entwickelung der äußern Natur zum Grunde liegen, so faßt dieser die äußere und innere Natur ebenfalls in stäter Verbindung auf. Pestalozzi geht von der Anschauung aus, Schwarz ebenfalls; jener spricht von einem stetigen lückenlosen Fortschreiten des Unterrichts, dieser desgleichen. Jener theilt seine Gedanken über Erziehung mehr in zufälliger Ordnung mit, dieser in geordneter und systematischer Form. Das atomistische System, welches bisher der Erziehungslehre zum Grunde lag, suchte er in ein dynamisches*) zu verwandeln, ohne aber die Pädagogik als eigentliche Wissenschaft zu behandeln, wie von nachfolgenden Schriftstellern geschah.

Durch ihn wird man auf den Standpunkt versetzt, auf welcher man die bisherigen Erziehungsweisen im Verhältnisse zu der ganzen menschlichen Natur und dem Lebensganzen aufzufassen vermag.

Immer waren es nur eine oder einige Seiten der menschlichen Natur und des menschlichen Lebens, welche durch dieselben besonders in Anspruch genommen wurden. Im Alterthum, z. B. bei den Spartanern, ward die Brauchbarkeit des Menschen als Hauptbestimmung auf-

---

*) Siehe oben die Bemerkung p. 3. u. 4.)

gefaßt. Der Mensch hatte nur durch den Staat einen Werth und wurde als völliges Eigenthum desselben betrachtet. Damit stand die Ansicht der physischen Abhärtung, der Willensstärkung und der Verstandeskultur mittelst Realien in Verbindung. Die von Fichte in seinen Reden an die deutsche Nation tendirte Erziehungsweise gehört auch hieher.

In der ersten christlichen Zeit herrschte die Familienerziehung vor, und die Menschen wurden weniger für die Erde, als für den Himmel erzogen; außerdem herrschte nicht blos in jener, sondern auch in der spätern christlichen Zeit, im Mittelalter, die Ansicht von der ursprünglichen Verdorbenheit der menschlichen Natur vor; das Prinzip der Willensbrechung war vorherrschend und die Jugend wurde für die Kirche erzogen. Beim Ausgange des Mittelalters herrschte die Ansicht der Verstandesbildung durch Sprachen; in der neuern Zeit erhob sich die Verstandesbildung mittelst Realien und die Ansicht von der ursprünglichen Güte der menschlichen Natur: Liberalität der Erziehung. (Rousseau und Basedow.)

Die Einwirkung auf den Menschen in früherer Zeit wahr mehr positiv, d. i. in den Menschen hineinbildend, als negativ, d. i. aus demselben herausbildend; die Einwirkung der neueren Zeit ist entgegengesetzter Art, nämlich mehr negativ, d. i. aus demselben hervorbildend, als positiv, d. i. in denselben hineinbildend. Dort verhielt sich der Zögling mehr passiv, hier mehr aktiv; dort abhängiger, hier unabhängiger, selbstständiger, dort herrschte das Gesetz der Vergrößerung von Außen (Mechanismus) hier Entwickelung von Innen (organische Entwickelung), dort das Auctoritätssystem, hier das Evolutions- oder Enucleationssystem.

Schwarz suchte in seinen Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts von dem Mittelpunkt der menschlichen Kraft, des menschlichen Lebens auszugehen, um die bisherigen Einseitigkeiten zu vermeiden und das bisher Getrennte zu verbinden. Er gründete darum die Erziehungslehre auf gründliches anthropologisches Studium, und suchte alle Kräfte des Menschen gleichmäßig in Anspruch zu nehmen. Wie er aber die religiöse Anlage als den tiefen und innersten Grund des menschlichen Wesens erkannte, so stellte er auch die religiöse Bildung in die Mitte der Erziehung und die Religion in Bund der Pädagogik.

Seine Grundsätze und Lehren sind nach den vorhin genannten Schriften folgende:

1) Ueber Erziehung.

Es gibt eine Erziehung durch die Natur und eine durch Freiheit und Absicht. Von dieser ist hier die Rede; in ehemaligen Zeiten fehlte es an dem Nachdenken, insbesondere dem wissenschaftlichen, für

dieses Geschäft. Daher gab es wohl her und hin Erziehung, aber ohne daß man es wußte; sie fand sich in der Wirklichkeit in einzelnen glücklichen Familien; aber im Ganzen genommen stand ihr immer das Verderben der Menschen entgegen. Die Erziehung ist nicht als Wissenschaft im strengen Sinne aufzustellen. Bei Graser u. Benke finden wir die entgegengesetzte Ansicht. (S. d. Art. unten!) Eine Wissenschaft derselben bleibt uns ein Ideal, das nur derjenige erreichen würde, der das Leben in seiner Tiefe und Ausbreitung erfaßt hätte. Derjenige Zweig des menschlichen Wissens, welchen die Erziehungslehre zunächst voraussetzt, ist die Kenntniß der Natur, insbesondere des Menschen und seiner Bestimmung, also Anthropologie in ihrem ganzen Umfang. Das finden wir auch von den vorhergegangenen Pädagogen ausgesprochen; z. B. von Greiling, Weiller.

Die Erziehung kann geschehen und soll geschehen. Die Reflexion darüber geht selten voraus, da ein gewisser Instinkt und ein gewisses dunkles Gefühl von der Wirklichkeit und Nützlichkeit des Geschäftes zu derselben hintreibt. Der Mensch wird nur durch Menschen so Mensch, wie er es werden soll, und die bestimmte Behandlung, wodurch er es wird, ist es, was man unter Erziehung versteht.

Der Zweck der Erziehung ist im Allgemeinen die Veranstaltung, daß der Zögling das werde, was seine Bestimmung ist. Je nachdem diese gefaßt wird, ist der Zweck verschieden. Entweder daß der Mensch an sich etwas werde, oder für einen andern Zweck außer sich, beides richtig verstanden, daß er entweder vortrefflich in sich selbst, oder brauchbar für Andere, oder glücklich werde. Indessen vereinigt die menschliche Bestimmung dieses Dreifache; Würde (Tugend), Tüchtigkeit, Glückseligkeit als das Ziel der Menschheit und jedes Menschen.

Die Weise, wie man den Erziehungszweck zu erreichen gedenkt, beruht darauf, wie man den Grundtrieb, welcher in dem Werden liegt, annimmt. Man nimmt den Grundtrieb an

1) Entweder durchaus gut, d. i. das Göttliche in dem Menschen bringt mit seiner Kraft, folglich von selbst und siegend hervor.
2) oder durchaus bös, d. i. nichts Göttliches ist darin, sondern demselben wirkt er vielmehr entgegen;
3) oder beides vereint, nämlich
   a) entweder das Gute überwiegend, aber der Hülfe bedürfend;
   b) oder das Böse überwiegend, wenn nicht fremde Hülfe eintritt,
   c) oder Gutes und Böses gleichstehend, so daß der fremde Einfluß dem einen oder dem andern den Ausschlag giebt.

Das erstere System, das der Göttlichkeit, vernichtet sich selbst, indem es allen Einfluß eines fremden Willens nichts nur unmöglich, sondern auch schädlich macht, weil der Grundtrieb als gut angenommen wird, folglich alles Andere, das an seiner Stelle wirken sollte, das Gute verdrängen würde.

Das zweite System geht von einer absoluten Sündhaftigkeit aus, denn es nimmt an, daß in der Kraft des Menschen nichts Gutes liege, also auch nichts Gutes aus derselben zu entwickeln sei; der Erzieher will ihm also etwas Fremdes eingießen. Aber woher sollte er das nehmen? Nicht aus sich, denn er ist auch ein sündhafter Mensch.

Er müßte es von Gott erwarten, und somit wäre sein Thun höchstens ihm selbst, aber nicht dem Kinde heilsam. Auch dieses Erziehungssystem vernichtet sich selbst.

Nun bleibt noch das dritte übrig, und es fragt sich nur, welche von seinen drei Unterarten vorzuziehen sei. Die erste verfährt mehr negativ und neigt sich dem ersten System zu, die zweite mehr positiv und geht leicht in das zweite System über; die dritte sucht beides zu vereinigen.

Weil nun in jeder Kraft Negatives und Positives zusammenwirkt, so muß die ächte Erziehung das dritte System wählen.

Die verschiedenen Zwecke und die verschiedenen Grundtriebe geben verschiedene Erziehungssysteme, aber diese vermehren sich durch die verschiedenen Ansichten, die man von dem Entwicklungsgange fassen kann. Manche finden ihn vorzugsweise in dem Körper, manche vorzugsweise in der Seele, und diese wieder entweder mehr in dem Erkenntniß- oder mehr in dem Gefühlsvermögen.

Dieses Alles ist aber eigentlich in dem tiefern Grund der Kraft vereinigt, daher giebt es eine Reihe von einseitigen Systemen, welche sich in 3 Klassen und mehrere Ordnungen abtheilen lassen.

Die vorzüglichsten dieser falschen Systeme sind folgende:

Die 1. Klasse hat die Vortrefflichkeit für den Zögling an und für sich und ausschließlich zum Zweck; ihre erste Ordnung nimmt den guten Grundtrieb als herrschend an und verfährt also mehr negativ. Zu ihr gehören die Unterarten, welche von dem Grundsatze der Kraft, der Genialität, der Freiheit und der Liebe ausgehen. Die 2. Ordnung kämpft positiv gegen den herrschenden bösen Grund.

Zu ihr gehören die Grundsätze der Abhärtung, der Verstandesbildung, der Selbstständigkeit, der Empfindsamkeit, ebenfalls einseitig genommen.

Erste Ordnung, erste Art: Man muß die Kraft des jungen Menschen in ihrem Hervortreiben freispielen lassen, also vorerst die körperliche. Je kräftiger das Kind, desto besser wird der Mensch, was sie zurückhält, das schwächt sie, und verdirbt den Menschen.

Die unartigen und wilden Ausbrüche der Kinder lasse man nur gehen, denn daraus wird doch etwas, daraus erwächst eine desto vollere Kraft rc. — Allein Eigensinn, Zügellosigkeit rc. wird von diesem einseitigen Verfahren die Folge sein.

Zweite Art. Grundsatz: Man lasse nur die geistige Thätigkeit hervortreiben: in jedem Kinde liegt ein Genie; läßt man ihm seinen freien Lauf, so wird es solche Geisteskraft, die das Höchste der Menschheit ist, gewinnen rc. —

Leider wird hier die Altklugheit, Unbescheidenheit rc., womit so erzogene Menschen sich und andern zur Last fallen, nicht vorausgesehen.

Dritte Art. Grundsatz: Laßt nur den Kindern ihren freien Willen, dann erhalten sie Willenskraft, Freiheit und Selbstständigkeit, welches doch das Höchste ist.

Was ist der Mensch, der nicht frei ist rc.? Dies Verfahren ist der gerade Weg, verdorbene Menschen zu bilden; denn in allem menschlichen Eigenwillen liegt etwas, das dem höchsten Willen widerstrebt.

Vierte Art. Grundsatz: Alles mit Liebe! Schone man doch nur die Gefühle des Kindes, sie sind von Natur gut, und begegne man den Kindern überall freundlich, so wird ein vortrefflicher Mensch werden u. s. w. Allein Schlaffheit und eingebildetes Wesen wird dadurch in dem Menschen bewirkt.

Zweite Ordnung. Erste Art. Grundsatz: Härte das Kind nur ab, und stärke seine Gesundheit, dann gibt es sich mit allem Andern von selbst. Nur in einem starken Körper wohnt eine starke Seele, nur in einem gesunden eine gesunde, (etwa auch nur in einem schönen eine schöne?); dem Körper des Kindes schaden, heißt seiner Seele schaden u. s. w.

Allein man wird sich auch hier getäuscht sehen; die sich selbst überlassene Kraft wird verwildern und die höhere über den Vorzug der niedern leiden.

Zweite Art. Grundsatz: Man kläre nur den Verstand auf. Der Weg zum Herzen geht nur durch den Kopf, und nur durch Erkenntniß gelangen wir zur Vernunft, d. i. zur Menschheit. Hier sind nun noch folgende Unterarten entstanden:

1) Das Kind muß nur Sachkenntnisse (Realien) lernen u. s. w. Hier setzt man das niedere Wissen über den Geist und geräth in die Eitelkeit der Vielwisserei. (Basedowismus und überhaupt Philantropinismus.)

2) Das Kind lerne nur die Sprache, denn in der Sprache liegt die Vernunft: die Sprache macht es zum Menschen.

Das geschieht aber erst vollkommen durch das Erlernen der alten klassischen Sprachen, denn diese enthalten die Idealien, d. i. das Höhere der Menschheit u. s. w. (Humanismus.)

Die Erfahrung widerlegt aber in dem sittlichen Verderben so mancher Knaben in solchen Schulen und so mancher — inhumanen Humanisten diese Behauptungen.

3) Uebt und bildet nur den Verstand des Kindes überhaupt (formal), gleichviel was es alsdann lernt! Denn hiedurch wird seine Geistesthätigkeit entwickelt, und das allein führt zum Wahren, zum Guten, zum Höchsten; und der Verstand macht selig. — Aber gerade so kann aus dem Kinde der abgefeimteste Betrüger und gewissenloseste Verbrecher werden.

Dritte Art. Grundsatz: Brich dem Kinde den Willen und gewöhne es, sich dem höheren (dem göttlichen) Willen zu unterwerfen. Das völlig willenlose Kind ist das beste. Mache es also willenlos, aber nicht durch Beweggründe, sondern durch den blinden Gehorsam. Strenge Zucht ist hier schlechterdings nothwendig. Mag auch die Härte im Anfange wehe thun, sie wird bald desto wohlthätiger erscheinen, — doch eigentlich nur scheinen! Denn Zuchthaus-Behandlung macht das Kind widerspenstig, erbittert, gleißnerisch, versteckt, tückisch, sklavisch, durch und durch unwahr. Und gerade so verfährt man mit den Falken und Tiegern und jedem Thiere, um es zu äußeren Zwecken zu gebrauchen.

Vierte Art. Grundsatz: Flöße dem Kinde vor allen Dingen Gefühl ein. Denn das Gefühl ist das Tiefste in dem Menschen, der Grund alles dessen, was in dem Denken und Wollen hervortreibt. Besonders sorge man für das ästhetische Gefühl.

Allein gerade der reine Sinn für die reine Schönheit setzt tiefere und reine Bildung voraus, außerdem wird ein Modegeschwätz nur angelernt, und der junge Mensch trägt bei seinen Faseleien oft die schlechteste Gesinnung in sich.

Alle diese Systeme gewähren keine wahre Erziehung, weil sie einseitig sind, nicht das volle Leben der Menschenkraft bewirken und nicht vom Lebensganzen ausgehen.

Die wahre Erziehung muß alle Kräfte in ihrem Mittelpunkte erfassen.

Eine 2. Klasse von Erziehungssystemen entsteht daraus, daß man die Brauchbarkeit des Menschen als seine Hauptbestimmung auffaßt.

Hier lassen sich 3 Ordnungen denken, je mit mehreren Arten, nach den drei Hauptformen des geselligen Lebens. Nach der ersten

erzieht man das Kind für das Haus, nach der zweiten für den Staat, nach der dritten für die Kirche.

Zweite Klasse. Erste Ordnung. Das Kind gehört dem Hause. Es ist, wo nicht Besitzthum der Eltern, doch ihnen verschuldet, und muß der Familie dienen, weil es nur durch die Familie besteht. Allein das widerspricht der Bestimmung des Einzelnen und der des Ganzen.

Das Kind des Hauses kann leicht ein Unheil des Hauses werden.

Zweite Ordnung. Das Kind gehört dem Staat. Wenn auch der Staat den Bürger nicht als sein Eigenthum ansieht, so muß dieser sich doch als durchaus dem gemeinen Wesen verpflichtet halten, da er als Glied nur durch den Organismus besteht. Allein auch hier werden die inneren Vorzüge des Einzelnen nicht so entwickelt, wie sie sollten; auch kann nicht einmal ohne das Familienleben dieser einseitige Zweck erreicht werden.

Dritte Ordnung. Das Kind gehört der Kirche an. Sie ist die göttliche Anstalt zum ewigen Heile des Menschengeschlechts. Welche Eltern dürften ihr Kind derselben vorenthalten? Sie muß am besten wissen, was dem Menschen dient; daher werde ihr das Kind nur ganz übergeben. U. s. w.

Allein abgesehen von der Gewalt, womit das Innere und die Freiheit des jungen Menschen unterdrückt wird, muß doch das Kind durch die Pflege der Familie und den Schutz des Staats erwachsen, und die Kirche bereitet sich selbst Unheil, wenn sie den Menschen einseitig für sich gewinnt.

Eine dritte Klasse ergibt sich aus der einseitig aufgefaßten Bestimmung zur Glückseligkeit, wozu sich denn ebenfalls die obigen Systeme zum Theil gesellen können. Es lassen sich hier folgende Ordnungen unterscheiden: 1) man erzieht das Kind blos für den Genuß der Erde; 2) man lehrt es, wie es sein Glück in der Welt machen kann; 3) man bildet es für den Himmel.

Dritte Klasse. Erste Ordnung. Man lasse doch dem Kinde seine Freude, und bereite ihm ein so schönes Leben wie möglich vor. Denn was kommt doch bei allem Uebrigen heraus?

Man lehre es, sich mit leichter Hand die Blumen des Lebens zu pflanzen. Dieser pädagogische Epikuräismus ist mehr verbreitet als man glaubt; nicht nur in Pallästen und Landhäusern, sondern auch in Werkstätten und Landhütten.

Zweite Ordnung Was man lehrt und wozu man erzieht, wird man doch am Ende nur darein setzen, daß der junge Mensch einmal gut fortkommt, u. s. w. Die Pädagogik der vornehmen und gemeinen Weltmenschen und der Schelmen!

Dritte Ordnung. Alles Weltliche vergeht, nur im Himmel ist die Heimath. Man erzeigt also dem Kinde die größte Wohlthat, wenn man es frühe genug dem Irdischen entsagen lehrt, nur dem Sein in Ewigkeit zuführt. — Eine Erziehung der Mystiker, die nicht einmal solche bildet, sondern höchstens Andächtler, in strenger Consequenz aber die Kinder sogleich nach der Geburt opfern müßte.

Schon die Erziehung für einen einzelnen Zweig der Brauchbarkeit kann nicht ganz ihren Zweck erreichen, ohne zugleich für und durch den andern zu erziehen. Aber auch das wahre Wohlsein und die innere Vortrefflichkeit wird erst recht gewinnen, wenn die Familie, der Staat und die Kirche dabei einwirken, und wenn das Kind in dem und für den Organismus des ganzen Menschengeschlechts gebildet wird. Daher sind auch das noch einseitige Systeme, welche zwar Mehreres aber nicht Alles verbinden. Die Erziehungslehre, welche bisher durch manche einseitige Systeme hindurch gegangen ist, kann nunmehr desto leichter den wahren Mittelpunkt finden, von welchem aus sie eine allseitige Bildung angibt. Daher ist es die Pflicht eines Jeden, der sich dem Berufe der Erziehung widmet, das zu studiren, was bis dahin für dieses Geschäft gewonnen worden.

Schwarz gibt nun in seinem Lehrbuch:

1) die Grundbegriffe an, welche in der Pädagogik vorkommen; bezeichnet
2) die Entwickelung des Menschen von dem Frühesten bis zur vollendeten Jugend und stellt
3) Gesetze und Regeln für die Bildung auf

1) Grundbegriffe der Erziehungslehre.

Der Mensch, zwei Welten angehörend, der physischen und geistigen, ist eine Kraft in ihrem Werden, d. i. eine solche, welche von der Natur erzeugt und entwickelt wird.

Kraft ist der Grund einer Wirksamkeit; Erzeugung ist die Hervorbringung dieses Grundes; Entwickelung die in der Zeit hervorkommende Wirksamkeit bis zu ihrem vollkommenen Zustande.

Jede Naturkraft bedarf, wenn sie wirken soll, der Erregung. Sie ist bestimmt, bis auf einen gewissen Punkt der Stärke zu gelangen, der ihr Höchstes ist. Dasjenige, was die Kraft erregt, heißt Reiz. Ihre Stärke besteht also in der Herrschaft über den Reiz. Die Gleichgültigkeit gegen Reiz heißt Stumpfheit, das Bestimmtwerden durch die Reize Weichlichkeit. Ueber beiden soll die Stärke der Kraft stehen.

Anlage heißt das, was die Kraft aus der Natur zu ihrem Werden mitbringt (der Keim), und wodurch sie eben als ein besonderes

Wesen in die Wirklichkeit eingetreten ist. Individualität ist das, wodurch er gerade dieser bestimmte Mensch ist; und inwiefern dieses in seiner ursprünglichen Anlage begründet ist, heißt es sein Naturell (altdeutsch: Anaburt). Jede Naturkraft hat einen Trieb in sich, welcher zur möglichsten Entwickelung strebt. Wir nennen ihn den Bildungstrieb.

Der menschliche Bildungstrieb strebt zum Unendlichen hin und ist durch sein Naturell in einem Kampf mit dem Endlichen begriffen, um immer freier von den Schranken zu werden. Die wahre Entwickelung einer freien Kraft ist ein Losreißen von den niederen Stufen, d. i. von der Abhängigkeit, worin sie sich in der äußern Natur befindet, ein Selbstbesiegen ihrer Trägheit und ein in der Zeit wachsendes Streben zu ihrer Vollendung.

Hierin besteht ihre Tugend. Was ihr entgegenwirkt, ist das Böse.

Jeder Mensch bringt die Anlage zum Guten überhaupt mit. Vorzügliche Anlagen heißen Talente, vorzügliche Geisteskraft heißt Genie. Die Selbstbestimmung durch Freiheit heißt Charakter.

Die Menschenkraft erscheint im Aeußeren als Leib, im Innern als Geist, beides vermittelt als Seele.

Durch die Reflexion unterscheiden wir in uns ein Denken, Wollen und Fühlen, aber damit haben wir das innerste Wesen des Geistes, worin sich dieses vereinigt, noch keineswegs erkannt. Ebenso unterscheiden wir ein Objekt und Subjekt, aber indem wir uns selbst als das Subjekt denken, haben wir es schon zum Objekt gemacht.

Die Geisteskraft ist als Erkenntnißvermögen zu betrachten 1) in ihrer negativen Richtung (als Receptivität) theils a) aufnehmend (anschauend), d. i. als Sinn, theils b) aufbewahrend, d. i. als Gedächtniß; 2) in ihrer positiven Richtung (Spontaneität), theils a) bestimmend das Aufgefaßte, d. i. als Verstand (Vermögen der Begriffe, Denkkraft); theils b) im Innern bildend (schaffend), Einbildungskraft (Phantasie). Die vereinigte Grundthätigkeit in den beiden Hauptrichtungen ist die Vernunft. Daher ist keine Anschauung ohne Begriffe, und umgekehrt auch kein Behalten ohne Denken und ohne Phantasie; und umgekehrt, wenn die Geistesthätigkeit gut ist; indessen kann auch bei der guten bald mehr das Negative, bald mehr das Positive vorherrschen.

Das Begehrungsvermögen schließt in sich: 1) im Innern das Gelüste, als die freie Aufnahme des Reizes, mit der freien Bestimmung für oder wider den Gegenstand, d. i. Begierde und Abscheu, welche Neigung und Abneigung heißen, wenn sie herrschend geworden; 2) nach außen strebende Selbstbestimmung, Willkür und die hierin begründete That, als innere, d. i. Gesinnung, und äußere, d. i. Handlung.

Das Gefühlsvermögen enthält das Bestimmtsein unmittelbar im Bewußtsein als Lust oder Unlust. Es ist sinnliches, geistiges, sittliches, religiöses, ästhetisches Gefühl. Die Zweitheilung in Positives und Negatives geht durch alle Organisationen hindurch und zeigt sich zunächst in der Geschlechtsverschiedenheit. In dem Manne repräsentirt sich Jenes, in dem Weibe dieses.

Die Naturelle und die Temperamente bringt Schwarz auf die Zweitheilung der Naturkraft in positive, d. i. mehr nach außen, und negative, d. i. mehr nach innen wirkend zurück. Die positiven Naturen sind a) die heftigen (hitzigen), b) die lebhaften; die negativen: a) die sanften, b) die innigen. Aber auch diese Ausdrücke sagen Schwarz nicht ganz zu, und es finden sich nach ihm viele Nuancirungen.

Anmerk. Die positiven Naturen der Kinder werden manchmal (unschicklich) Realisten, die negativen Idealisten genannt. May (in seiner Kunst der vernünftigen Kinderzucht Th. 1.) theilt die Temperamente und Naturelle in das hitzige, gelassene und langsame; in die großen, mittelmäßigen und kleinen Geister, in die gelehrigen und ungelehrigen, in die ehrlichen (gutartigen) und boshaften (bösartigen) Naturelle.

Bilden heißt: nach einer Idee darstellen; die Bildung einer Kraft ist eine Darstellung ihrer Wirksamkeit nach einer Idee. Die Natur bildet, indem sie entwickelt; die Freiheit, indem sie in die Entwickelung des Naturwesens so einwirkt, daß diese auf bestimmte Weise vor sich geht. Die Erziehung ist die Bewirkung der vollkommensten Bildung des Menschen; sie fängt mit seinem Werden an, und beweiset ihre Vollendung, wenn der Gebildete durch Entwickelung seiner Kraft sein Urbild selbst gefunden hat.

2) Zur Kunde der Erziehung muß man vorher die Entwickelung des Menschen von Frühem an kennen lernen.

Es gibt in der menschlichen Entwickelung größere und kleinere Perioden, worin die Dreizahl und die Siebenzahl vorkommen (wie auch während des ganzen Lebens die Stufenjahre von 7 zu 7 bemerkbar sind). Die drei ersten Lebensjahre endigen die erste Kindheit; die sieben ersten die zweite Kindheit; das zweite Jahrsiebend führt zum Hervortreiben der Pubertät; das dritte vollendet diese, bedarf aber noch einiger Jahre weiter bei dem männlichen und einige Jahre weniger bei dem weiblichen Geschlechte. (Vergleiche damit Sailer und Graser über diesen Gegenstand, welcher letztere den Entwickelungsstufen die Zahl 6 zu Grunde legt.)

3) Die Hauptsumme der Regeln über die Behandlung des Kindes bis gegen das vierte Lebensjahr ist: Wartung und Pflege; Wirkung durch das Physische auf das Geistige, Gewöhnung, Entfernung aller widrigen Eindrücke. Ueberall komme dem Kinde Freundlichkeit entgegen. Uebung der Aufmerksamkeit im Sehen und Hören. Man lasse ihm freie Bewe-

gung seiner Gliedmassen! Weg mit allen Künsteleien, wie Fallhüte, Bänder zum Geradhalten 2c. Das Kind vernehme in der Sprache der Menschen umher nur reine und liebevolle Ausdrücke; man meistere nicht viel an seiner Sprache. Der Mutter gehört es zunächst noch an; die mütterliche Liebe rufe in ihm die kindliche Liebe hervor. Stäte Beschäftigung des wachsenden Kindes; doch Alles sei noch freies Spiel seiner Kräfte. Wichtig ist eine gute Wärterin. — (Man vergleiche hiemit, was in den Artikeln: J. P. Richter und Graser über die bezeichneten Gegenstände enthalten ist!)

Behandlung des Knaben und Mädchens. Die körperliche Behandlung gehe in Gewöhnung an eine einfache Diät und an gymnastische Uebungen über. Die Freundlichkeit verbinde sich immer mehr mit Ernst, um zu Beschäftigungen anzuhalten, die Aufmerksamkeit zu üben und den Gehorsam zu befestigen. Es gebe wenig Gebote, noch weniger Verbote; streng werde auf Befolgung derselben gehalten; man beweise dem Kinde Liebe und Zutrauen; raisonnire nicht früher, als es die Gründe einsehen kann, sein Thätigkeitstrieb und seine Fröhlichkeit werde gefördert! Dabei erhalte man alle seine guten Aeußerungen, z. B. Schamhaftigkeit, Reinlichkeit und erhebe der Kinder edles Selbstgefühl, welches dadurch geschieht, daß sie gute Beispiele sehen, moralische Erzählungen hören, selbst Urtheile fällen, ihrem Alter gemäß, und vor Störungen und üblen Eindrücken bewahrt werden. Zugleich soll zunehmende Geistesbildung durch Unterricht stattfinden.

Der 3. (früher der 2.) Theil des Lehrbuchs handelt von der Unterrichtslehre.

Unterrichten heißt einer geistigen Kraft in ihrem Hervortreiben eine bestimmte Richtung geben. Nach dem gewöhnlichen Sprachgebrauch bezeichnet Unterricht ein Geschäft, welches ein Mensch absichtlich unternimmt, um bei einem andern, sei es nun geistige oder körperliche Bildung, zu bewirken.

Die Erziehung veranlaßt die Entwickelung aller Anlagen zur Bestimmung des Menschen überhaupt, die Kraft in ihrem Mittelpunkt zur allseitigen Ausbildung erregend; der Unterricht bringt einzelne Anlagen zu einer bestimmten Entwickelung der Kraft und Aneignung eines gegebenen Stoffes. (Vergleiche damit das, was Greiling hierüber sagt!) Es kann ein Unterricht gedacht werden, welcher sich um das ganze Sein und Werden des Menschen nicht weiter kümmert, sondern nur dieses oder jenes Einzelne werden läßt; es kann aber auch ein solcher stattfinden, welcher einstimmig mit der ganzen Bildung wirkt, und als ein besonderes Geschäft dem Allgemeinen der Erziehung, sowohl ihrem Zwecke, als ihren Gesetzen, untergeben ist, und aus dem Ganzen heraustritt, wie die Zweige aus dem Stamme. Diesen Unterricht nennt man den erziehenden.

Nennen wir die Lehre vom Unterricht überhaupt Didaktik, so läßt sich das Wort Methodik der Lehre von dem bestimmtern zuweisen, den wir sehr schicklich Methode nennen, weil er den Weg führt, den die Natur selbst in ihrer Entwickelung vorschreibt. Im engeren Sinne verstehen wir unter Methode die Art und Weise, wie der Unterricht nach den Gesetzen der Erziehung ertheilt wird. (Vergleiche damit die Erklärung bei Niemeyer. S. unten!) Bei dem Unterrichte kommen die drei Hauptpunkte Subjekt, Objekt und die Beziehung von beiden in Betracht. (Bei Graser finden wir in der Unterrichtslehre eine ähnliche Hervorhebung dieser drei Punkte, nämlich Zweck, Subjekt und Objekt, S. dessen Artikel.)

Der Unterricht hat sonach eine doppelte Beziehung, die eine geht auf das Subjekt als die Hauptsache und ist die des erziehenden Unterrichts. Die andere geht auf das Objekt und hiezu gehört der künstlerische und wissenschaftliche Unterricht. Weil nun die wahre Methode der Natur folgt, also die Kraft in ihrer Entwickelung bildet, so beginnt sie mit dem ersten und läßt ihn allmählich zum letzten übergehen. Die Gottähnlichkeit ist das Ziel so wie der Erziehung, so auch des Unterrichts.

Der Lehrende gibt und erregt, der Lernende empfängt und bildet in sich. So ist die wahre Methode erzeugend. Der Unterricht hat wie alle Erregung einen äußeren und einen inneren Punkt. In dem äußern berührt der Lehrer den Sinn des Schülers und bezieht ihn auf den Gegenstand; in dem innern nimmt das Gemüth den Gegenstand in sich auf, und eignet sich geistig denselben an, seine Kraft entwickelnd. Unmittelbar zu dem erziehenden Unterricht gehört die pädagogische Behandlung, welche die Gesinnung und das Betragen des Schülers während desselben betrifft.

Allgemeine Methodik.

Der erziehende Unterricht bildet in dem heranwachsenden Menschen die Kraft. Diese aber hat zwei Richtungen, die eine geht nach innen, die andere nach außen. Die gesammte Geistesbildung ist demnach auf folgende Art zu vertheilen:

A. für das Vermögen, auffassen zu lernen:

a) nach innen gehend:

1) für das Aufnehmen, Bildung des Sinnes;

2) für das Aufbewahren, Bildung des Gedächtnisses;

b) nach außen gehend (das Positive dabei, obgleich im Innern bleibend):

1) für das Denken, Bildung des Verstandes:

2) für das innere Hervorbringen, Bildung der Einbildungskraft;

B. für das Vermögen im Ausüben zu lernen:

a) von außen anfangend:

1) Uebung der Handgriffe;
2) Uebung der Fertigkeit;
b) von innen anfangend:
1) Uebung in Absehen des Musters;
2) Uebung in freier Erzeugung der Regel.

Das Hauptgesetz des erziehenden Unterrichts ist:

Aller Unterricht sei belebend, beseelend, begeistigend, und zwar das Erste fürs Zweite und das Zweite fürs Dritte.

Belebend ist der Unterricht, wenn er sich die organische Wirksamkeit der Natur zum Muster nimmt. Der belebende Unterricht läßt die Kraft aus ihrem Grunde hervortreiben, gibt ihr diejenige Nahrung, wodurch sie fortwährend wächst und hilft ihr zu ihrer Blüthe, worin sie sich selbst gleichsam befruchtet. Daher das erste besondere Gesetz der Methode: Aller erziehender Unterricht sei gründlich, stetig, erzeugend (fruchtbar). Es steht ihm der Grundfehler entgegen, den man den Mechanismus im Lehren nennt.

Beseelend wird der belebende Unterricht, wenn er die psychologischen Gesetze befolgt, wonach sich der menschliche Geist entwickelt. Dieses Gesetz enthält folgende einzelne Bestimmungen:

a) man gehe von dem Anschaulichen aus und führe zu dem Geistigen;
b) man gehe von dem Einfachen allmählich zu dem Zusammengesetzten fort. Das Einfache für den Schüler ist das, was er als Einheit unmittelbar auffaßt. Nicht das Element der (anatomirten) Sache, z. B. der Buchstabe, die Staubfäden ꝛc., sondern das Ganze, welches der Schüler als Einheit auffaßt, z. B. das lebendige Wort, die Blume, ist das Einfache;
c) man fange bei dem Leichteren an und schreite zum Schweren fort.

Begeistigend ist der Unterricht, wenn er die Freithätigkeit des Schülers so auffordert, daß diese sich selbst das aneignet, was ihm der Lehrer mittheilt. Das dritte Grundgesetz der Methode ist also: der Unterricht soll das, was gelehrt wird, das vollkommenste Eigenthum des Schülers werden lassen; er soll das Hinachten desselben festhalten, das Einbilden (Einprägen) zugleich in freies Spiel setzen und dadurch das rechte Ausbilden seiner Kraft für und durch diesen Gegenstand bewirken. Besondere Regeln hieraus sind:

a) Alle Zerstreuung des Schülers werde abgehalten, er vertiefe sich mit dem Lehrer in den Gegenstand.
b) Nichts sage oder thue der Lehrer für den Schüler, was dieser selbst sagen und thun soll; er gewinne seine Sinne und sein Wollen; er interessire ihn dafür.
c) Der Lehrer trachte bei allem dahin, daß der Schüler das, was er lernt, auch könne.

Daraus geht hervor, daß alles, was die Lehrkunst zu thun hat, sich in der Förderung der Aufmerksamkeit vereinigt.

Darauf wird der formale oder Uebungsunterricht beschrieben. Schwarz sagt von ihm: „der Schüler lernt durch ihn das Lernen; z. B. durch die elementarische Zahl-, Form-, Größenlehre das Erlernen der Arithmetik und Geometrie. Er wird also für den materialen Unterricht zubereitet. Zugleich gewinnt er im Ganzen an Selbstkraft. Die Vernachlässigung desselben bis beiläufig zu den Zeiten Basedows zeigt ihre nachtheiligen Folgen.

Der erste Uebungsunterricht fällt mit der physischen Pflegung und Gewöhnung zusammen. Sobald sich die Beschäftigung des Kindes in körperliche und geistige ausscheidet, findet sowohl in jener, als in dieser ein Unterricht statt. Es wird nun gezeigt, was der Uebungsunterricht z. B. in Ansehung der körperlichen Bewegung, der Sinnenthätigkeit, des Sprachvermögens, des Gedächtnisses, der Einbildungskraft, des Begriffs- und Urtheilsvermögens, der Gemüthsbildung zu thun hat.

Die bestimmte Art und Weise, wie der Lehrer in seinem Unterrichte verfährt, heißt die Lehrform. Es werden nun die vortragende und die entwickelnde Lehrart in ihren verschiedenen Weisen betrachtet. Ebenso wird das dargestellt, was man gewöhnlich den Lehrton heißt.

Ueber Katechetik drückt sich Schwarz so aus: Die Katechesirkunst hat ihre vollkommenste Anwendung in demjenigen Unterricht, wo Begriffe rein aus der Seele entwickelt werden; also in rein mathematischen, logischen (grammatischen), und manchen religiösen und sittlichen Lehren. Die andern Gegenstände werden mehr oder weniger historisch mitgetheilt und so gibt es da nur gemischte Katechisationen, wo mehr abgefragt, während bei jenen mehr erfragt wird. Ueberhaupt finden sich die Regeln der rein-katechetischen Kunst nur selten im Unterricht anwendbar, besonders bei der früheren und bei der späteren Jugend, da sie gerade in die Zeit fallen muß, wo sich hauptsächlich die Reflexion entwickelt (etwa zwischen 10 und 14 Jahren). Eine Katechisation kann mehr analytisch und mehr synthetisch zu Werke gehen; beides wird sich aber nie ganz trennen. Es kommt dabei auf eine Disposition, welche sich der Lehrer vorher entwerfen kann, auf die Kunst zu fragen, welche ein eigenes Talent erfordert, und auf die Gewandtheit des Lehrers an, sich augenblicklich nach dem Verständniß des Schülers zu richten, und wo es noth ist, geschickt ab- oder einzulenken."

Als materiale Eigenschaften der katechetischen Fragen werden verlangt: Deutlichkeit, Bestimmtheit und Zweckmäßigkeit; als formale: daß die Frage nicht eine rhetorische, nur selten eine dialektische (auf bloßes Ja

und Nein abzweckende), auch nicht oft eine disjunctive, sondern eine kategorische sei, die bald die Bestimmung des Subjekts, bald des Prädikats, wo möglich einen ganzen Satz, ja endlich eine ganze Periode zur Antwort erhalte (letzteres besonders bei examinatorischen Fragen). So soll auch die einzelne Katechisation vom Leichteren zum Schwereren fortschreiten. — Hierin liegen alle Regeln der Katechisirkunst, die man in neueren Zeiten wohl überschätzt und zu breit behandelt, aber doch auch wieder zu sehr zurückgesetzt hat. Sie findet sich am besten durch technische Uebung bei einem eigenen Talent.

Angewandte Methode.

In dieser Abtheilung wird zuerst die Methode des formalen Unterichts und dann die des materialen beschrieben. Es wird also zuerst gezeigt, was der Unterricht in den Sinnenübungen, dann was er zur Uebung des Begriffs- und des Urtheilsvermögens, des Gedächtnisses, der Einbildungskraft und Phantasie *c. zu thun hat. Hierauf wird das Wesen des materialen Unterrichts beschrieben.

Schwarz sagt: „Durch den vorbereitenden Unterricht sind schon eine Menge Kenntnisse erworben, die sich jetzt in einzelne Zweige zusammenreihen lassen. Objektiv genommen, ergibt sich folgende Uebersicht dieser Lehrgegenstände: Sie enthalten:

1) die Außenwelt, und zwar a) geordnete Kenntniß der Naturgeschichte; b) Erd- und Himmelskunde; c) Naturlehre;
2) die Innenwelt, d. i. a) Menschenkunde; b) Geschichte; c) philosophische (vorerst psychologische) Betrachtungen;
3) die Sprache, welche beide Welten vermittelt, und hier a) die Muttersprache; b) Grammatik (besonders der latein. und griech. Sprache); c) klassisches Sprachstudium.

Es wird nun über die Behandlung jeder Art dieser Gegenstände Einiges angegeben.

Der Unterricht in der Mathematik erwächst aus der Formen- und Größenlehre und den Rechnungsübungen; er wird dann zur Geometrie und Arithmetik, steigt zur höheren Mathematik hinauf und endigt mit einer Uebersicht sowohl der Euklideischen als der algebraischen Behandlung.

Die Methode ist: zuerst Geometrie, als das Anschaulichere, hierauf Arithmetik, alsdann Verbindung von beiden nach der algebraischen Weise, und weiter Trigonometrie *c. Dieser Gang sei nicht abschweifend in der Menge aller bekannten und sonst brauchbaren Lehrsätze, sondern einfach, zusammenhängend und übend: letzteres durch mancherlei Anwendung.

Der Unterricht in der Sprache hat drei Stadien, das erste für das Auffassen, das zweite für Reflexion (das grammatische); das dritte für das Darstellen (das stylistische); und er verschlingt sich vielfach.

Der Sprachunterricht fängt mit Reden, Lesen und Schreiben an. Das Erstere ist die früheste nnd freieste Uebung, welche aber

eine schulmäßige zur Seite bekommt: reines Aussprechen, Erzählen 2c; das zweite läßt sich nach der Weise des Alterthums mit dem dritten verbinden, indeß ist das jetzt mehr von andern Rücksichten abhängig. Die Lesekunst geht ihrer Natur nach folgenden Stufengang: 1) Ausscheiden des einzelnen Lauts aus dem ganzen Worte (Schwarz; war also auch schon für den analytischen Anfang des Leseunterrichts, den später besonders Graser in Gang zu bringen suchte.) 2) Bezeichnungen des Lautes mit seinem Namen als Buchstabe; 3) Lautiren und Buchstabiren in der Zusammensetzung; 4) Uebung dieser Synthesis, anfangs taktmäßig, bis zur vollkommensten Fertigkeit; 5) Lesen mit Verstand und Ausdruck bis zum Deklamiren.

Das Schreiben wird methodisch erlernt, 1) durch die allgemeinen Handgriffe in Linien 2c., 2) durch den Gebrauch der Feder, 3) das Nachmahlen der Buchstaben von den elementarischen zu den zusammengesetzten, 4) Uebungen in den schönen Zügen, und dieses 5) allmählig im geschwindern Schreiben, Uebungen zwischen dem 6. und 7. Lebensjahre, aber alsdann zur bessern Vollkommenheit fortschreitend.

Die deutsche Sprache ist in der doppelten Hinsicht ein wichtiges Bildungsmittel für uns: weil sie unsere Muttersprache und weil sie eine gemüthvolle Ursprache ist.

„Der Deutsche ist gelehrt, wenn er sein Deutsch versteht." Klopstock 2c. Die beiden klassischen Sprachen sind zur höheren Geistesbildung nothwendig, wenigstens eine derselben. Wer z. B. die lateinische versteht, wird in seiner Denkkraft gewisse Vorzüge besitzen, die durch nichts Anderes so ganz ertheilt werden.

Geschichte. Die Methode derselben ist ganz einfach und naturgemäß: 1) Geschichten in vielen einzelnen Begebenheiten (also z. B. Biographien); 2) Völkergeschichte als einzelne Ganzen (ethnographisch; 3) die Weltgeschichte, um die Entwickelung des Menschengeschlechts zu verstehen. Die Manier gewinnt nur durch die Lebendigkeit, Begeisterung und Religion des Lehrers. -- Die Chronologie werde als festbehaltender Buchstab und als Gedächtnißübung nebenbei betrieben. — Schon mit 8 Jahren fängt dieser Unterricht an.

Der Geist in dem Geiste ist die Idee Gottes und also die Religion, das Höchste aller Bildung, auch als Lehrgegenstand; obgleich noch viel mehr zur Religion gehört, als der Unterricht.

Ueber dem Sprachlehrer steht der Geschichtlehrer, und über diesem der Religionslehrer; wenn der erste zugleich der zweite ist, so hat er eine höhere Stufe; durch die dritte gewinnen aber beide ihr Höchstes; es versteht sich, daß hier alles vorausgesetzt wird, Kenntnisse, Geist und Gemüth.

Das sei Euer Ziel, ihr künftigen Lehrer! Oder gibt es ein höheres? Alle übrigen Schulwissenschaften können wir unter dem Namen der Realien jenen (den Idealien) unterordnen. Denn sie sind wirklich für die Bildung und für das Lehrgeschäft von geringerem Werth. Wer in jenen unterrichten kann. wird es auch leicht in diesen Gegenständen können, und sollte er sich auch erst die Kenntnisse darin erwerben müssen; die Methode wird er sich ebenfalls leicht ausdenken, um so mehr, da sie in denselben zufällig und von jenen Hauptgegenständen mehr abhängig ist. Die Geographie, Technologie, Naturkunde, Astronomie u. s. w. werden bald mehr, bald weniger ausdrücklich gelehrt, ohne daß für die Ausbildung des Schülers viel gewonnen oder verloren würde, denn diese hängt mehr von jenen Hauptzweigen ab. — Ebenso verhält es sich mit dem Unterricht in den besondern technischen Zweigen, wie Zeichnen, Singen, Musik u. s. w. Daher bedarf es hier über dieses Alles keiner bestimmtern Anweisung. (Schwarz scheint es mit diesem Unterrichte zu leicht zu nehmen.)

Die letzte Abtheilung handelt von den verschiedenen Schulen, als: Elementarschulen, Real- oder Bürgerschulen, Gelehrtenschulen und von der Einrichtung derselben, als vom Klassensystem und Fachsystem; endlich auch von dem Verhältniß der Schule zu Kirche und Staat. Das Klassensystem besteht im Wesentlichen darin, daß der Lehrer seine eigene Klasse hat, welcher er für alle Unterrichtsgegenstände vorsteht, also gleichsam seine abgesonderte Schule, oder daß jeder Schüler seiner Klasse in allen Unterrichtsgegenständen angehört (also wer z. B. im Lateinischen ein Secundaner ist, muß es auch im Griechischen und der Geschichte u. s. w. sein und bleiben). Das Fachsystem kann auf ähnliche Art entweder demselben Lehrer seinen bestimmten Unterrichtsgegenstand in allen Klassen übertragen (z. B. dem einen Lehrer die lateinische, dem andern die griechische Sprache, dem dritten die Geschichte u. s. w., zugleich in Prima, Secunda, Tertia rc.); oder es läßt denselben Schüler für den einen Gegenstand die eine, für den andern die andere, auch wohl für noch einen andern die dritte Klasse u. s. w. besuchen.

Den Schluß machen Reflexionen über das Ganze der Erziehung. Es heißt darin:

„Der einzelne Mensch gehört zugleich der Erde und dem Himmel, sich selbst und der Welt und in beiden Gott an; und hierzu soll er erzogen werden. Seine Bildung soll sich daher mit der Bildung der andern Menschen zum Ganzen vereinigen. Die ganze Vorwelt möge auf denjenigen, der jetzt auflebt, so glücklich einwirken, daß durch ihn nach seinem Antheile eine bessere Nachwelt entstehe. Das Kind entsproßt aus seiner Familie, diese aus der Nation, diese aus der Menschheit; in diesem

Ganzen gleichsam rückwärts soll der junge Mensch durch die Familie für die Nation erzogen und durch diese für die Menschheit gebildet werwerden; jedoch so, daß sich hierin eben sein Ideal zur eigenen Herrlichkeit entwickele. Das Edle in der Natur des Menschen, was die Gottheit in dem Kinde hat und entwickelt haben will, ist der Vereinigungspunkt und das Ziel aller Bildung. Unterricht und Erziehung sind nur dann wahr, wenn sie mit dieser göttlichen Idee zusammenstimmen. Alles, was sie außerdem etwa bewirken, ist höchstens nur ein überhin gegossener Schein der Vortrefflichkeit; dieser zerfließt, das Machwerk zerfällt, der Mensch verliert, was ihm von außen gegeben war, und eine zerstörte oder verdorbene Natur bleibt zurück. Nur in der Herausbildung des Göttlichen tritt er selbst vortrefflich hervor. Darin findet der Erzieher das Begeisternde seines Berufs, und bei aller Verschiedenheit in den Lehrsystemen, das richtige Gefühl, das ihn zur Wahrheit leitet. Wie der einzelne Mensch, so das Menschenganze; und so wie die Eltern und Erzieher besser werden, muß sich auch die unter ihnen aufwachsende Jugend veredeln. So vollendet sich der Begriff der Erziehung in der Idee der durch sich selbst sich entwickelnden Menschheit, die jedoch unter göttlicher Waltung erwächst. Und so wird die Geschichte der Erziehungsidee zur Ausbildung ihrer selbst in dem Lehrer und Erzieher vorzüglich dienen. Wer sich der Menschheit als Bildner weihte, fand noch immer seinen Feind im Zeitgeist; aber was er pflanzt, blüht in den künftigen Geschlechtern."

Jean Paul urtheilt über die Erziehungslehre von Schwarz auf folgende Weise:

„Die Lehre des Allgemeinen ohne die des Besonderen ist so gut, wie die Lehre des Besondern ohne Allgemeines ein Abweg von der richtigen Lehre, die Beides verbindet; diese fruchtbringende Verbindung findet man aber in Schwarzens „Erziehungslehre", besonders in den reichen Absonder-Reihen der Gemüthsarten (in der ersten Abtheilung des 3. Bandes). Solcher Blumenkatalogen von Kinderseelen kann man nicht zu viele bekommen; es sind gleichsam die kleinen lineischen Nummernzettel an den Gewächsen einer Baum- und Blumenschule. Alle unsere Fachwerke der kindlichen Charaktere aber sind so geräumig und dadurch so wenig abtheilend, als etwa ein hohes Büchergestell mit bloßen zwei Blättern wäre. Knospenzeichnungen künftiger Genies z. B. haben wir fast nicht, außer erst von diesen selber, wenn sie schon Blüthen und Früchte getragen, allein ein fremdes frühes Beobachten derselben würde reicher und reiner darreichen, als ihr eigenes späteres Erinnern; nur schade, daß die Erzieher selten voraus wissen, welches Kind mehr wird, als sie selber. Zwar werden durch diese Unwissenheit der Erzieher nicht eben an Einem Genie die Kräfte des Geistes verwildern, verwachsen, erschlaffen — denn dasselbe (z. B. Winkelmann) bricht wie der Nachtschmetterling bei der Entpuppung durch die harte Erde aller Einengungen ohne Abnützung der

zarten Flügel hindurch; aber die Kräfte des Herzens, die es selber oft wenig zu regeln weiß, können von ungelenken Händen leicht in ewige Fehler umgebogen werden. Das Beste also wäre, daß ein Vater immer seine Kinder, wo nur möglich (und dieß ist leicht, da er solche zu sehr wünscht) für genial ansähe, und deßhalb auf Gerathewohl Ernteregister ihrer Entwickelungen hielte.

Sailer
(Johann Michael v.)

Dr. Theologie, geb. 1751 zu Aresing bei Schrobenhausen und gest. 1832 als Bischof zu Regensburg.

Unter seinen pädagogischen Schriften ist folgende die merkwürdigste: „Ueber Erziehung für Erzieher, oder Pädagogik" mit dem Motto: „Ja, dir, du bessere Nachwelt, sei diese Schrift geweiht! Denn, wie du die schönste Frucht der guten Erziehung, so bist du auch die sicherste Probe der wahren Lehre: „Sei selbst Mensch, um Menschen zu erziehen," und die parteiloseste Rezension aller Erziehungsschriften, also auch dieser. Wenn sich aber der Inhalt der Schrift der bessern Nachwelt weiht, so will wenigstens ihr Geist jeder guten Familie angehören, denn diese ist das heilige Gefäß, aus dem die bessere Nachwelt hervorgeht, will angehören jeder stillbildenden Kunst, die liebend an den zarten Hoffnungen der Zukunft gestaltet, in dem Hörsale der Schule, oder im Staubgewühle des Lebens, unter dem breiten Obdache des gestirnten Himmels oder in der schmalen Hütte der Armuth, auf dem Lehrstuhle der frommen Gemeine, oder am Krankenlager des Greises, der noch mit sterbender Hand, feucht vom Todesschweiße, seinen Zögling segnet, und wider das Verderben der Zeit ölet — mit dem halbgesprochenen Worte: Sei fromm, wie deine Mutter, und begrabe sie spät neben Deinem Vater."

Sailer nennt diese Schrift Erziehung für Erzieher, weil er darin nicht nur die Aufgabe bestimmt, welche die Erziehung zu lösen hat, sondern auch die Forderungen bezeichnet, welche das Gelingen dieser Aufgabe an den Erziehenden macht, indem derjenige, welcher erziehen will, vor allen Dingen selbst erzogen sein muß. Er sucht darin die große Frage: „Was soll Erziehung aus dem Menschen machen, und wie kann sie aus dem Menschen das machen, was er werden soll?" so gründlich zu beantworten, daß wir, darin vor Fehlgriffen bewahrt, nicht nur Andere nach dem Ideale der besten Erziehung heranbilden, sondern auch die Fehler, die die Erziehung etwa an uns gemacht hat, wo möglich noch verbessern können. Die Bestimmung dieser Schrift ist im Besondern: auf die Extreme, in die man bisher in der Erziehung gerathen war, hinzuweisen, und die Wahrheit, welche in der Mitte liegt, zur Geltung zu bringen. Bald wurde das Erziehungsfach als Gedächtnißwerk behan-

delt und die Bildung des Menschen als ein **Exercitium memoriae**; bald sollte wieder schon der Knabe selbst denken, selbst urtheilen lernen, ehe er noch auf den Beinen stehen konnte; bald sollte die Kinderwelt vor dem zwölften Jahre kein Wörtchen von Gott hören dürfen (Rousseau und Basedow); bald das Kind von sieben Jahren nicht etwa zum Meister der 7 Künste, sondern gar zum **Doctor S. S. Theologiae** kreirt werden. Dort sollte in der Erziehungsstube die Dressirpeitsche und die Willkür des Schlagens regieren; hier sich der Knabe selbst erziehen, und die Aelterngewalt der Anarchie das Feld räumen, so daß man nicht wußte, ob den Eltern das Kind, oder dem Kinde die Aeltern gehorchen sollten. Hier ging man drauf aus, den Lernenden die Aufgaben recht schwer zu machen, dort sollte ihnen Alles spielend beigebracht werden. Jener will die Geschlechter mit eiserner Strenge von einander geschieden wissen, nach diesem soll der Knabe in einem **Collegium privatissimum philosophicum** auf den Geschlechtsunterschied aufmerksam gemacht werden. Bald soll die Religion an das Gebäude der Moral, als eine Nebenkapelle, angebaut; ein anderes Mal die Moral vergessen, und als Nebensache behandelt werden. U. s. w. Die Aufgabe Sailers war nun, die Grundsätze, welche zwischen diesen Extremen enthalten sind und welche die Vernunft als die ewig gültigen anerkennen muß und die Erfahrung mit dem Siegel der Zuverlässigkeit versehen hat, aufzusuchen und aufzustellen. Er löste auch diese Aufgabe mit so großer Geschicklichkeit, daß seine Schrift nicht bloß viel Belehrung, sondern auch Erbauung gewährt. Kein Erzieher sollte dieselbe ungelesen lassen. Sie bestand früher aus einem Band, jetzt ist sie wegen mehreren Beilagen in 2 Bändchen getheilt, von welchen das erste das Allgemeine, und das zweite das Besondere der Erziehungslehre behandelt. Jedes Bändchen besteht aus 2 Theilen, von denen der erste zum zweiten wieder wie das Allgemeine zum Besondern sich verhält. Der Inhalt beider Bändchen steht in folgendem inneren Zusammenhange: Im ersten Theile des ersten Bändchens werden die Prinzipien jeder vernünftigen und christlichen Erziehung aufgestellt; der zweite Theil dieses Bändchens bezieht die im ersten aufgestellten allgemeinen und unveränderlichen Grundsätze auf die physische und psychologische, und in letzterer Hinsicht auf die intellektuelle, moralische und religiöse Entwickelung und Bildung des Menschen.

Das zweite Bändchen behandelt die Verwirklichung der ewigen Idee der Menschenentwickelung und Erziehung im Leben der Menschheit, und beschränkt sich im ersten Theile auf die Hauptorgane dieser Verwirklichung, wobei von der Erziehung in den Familien, in Privatinstituten, in öffentlichen Schulen, und in der Schule des Lebens gesprochen wird. Der zweite Theil dieses Bändchens hat zum Hauptgegenstande die Verwirklichung der ewigen Ideen der Menschenerziehung, in Bezug auf die Geschlechts-, Standes- Berufs-Verschiedenheit unter den Menschen, und handelt darum

auch von der Bildung der Regenten. Das Ganze schließt mit einem Hinblick auf die Nationalbildung und auf den vorherrschenden Zeitgeist.

Ueber Unterricht enthält das Werk keinen besondern Theil; das Allgemeinste von demselben wird aber in der Erziehungslehre mitgetheilt, aus welcher man erkennen kann, von welchem Geiste der Unterricht durchdrungen sein muß, wenn er wahrhaft erziehend wirken soll.

In der Einleitung dieser mit frommem und begeistertem Sinne verfaßten Schrift wird zuerst von Erziehung im weiteren Sinne gesprochen; dann wird die im engeren Sinne erklärt. Erziehung im engern Sinne nennt unsere Sprache jene Entwickelung und Fortbildung der menschlichen Kräfte, die a) sich die Natur nicht selber geben kann, die deßhalb eine zweite Hand mit Absicht unternimmt, die b) sowohl den Anlagen, als der Bestimmung der Menschennatur angepaßt ist, die c) irgend ein Menscheninbividuum in den Stand setzt, d) sein Selbstführer durch das Leben zu werden, und die so lange anhält, bis es sein Selbstführer werden kann. (Vergleiche damit, was in den vorhergehenden und nachfolgenden Artikeln über diesen Gegenstand gesagt ist!)

Anm. Sailer sagt: Rousseau theilt die Erziehung treffend in die, welche dem Menschen die Natur, welche dem Menschen der Mensch, welche der Mensch sich selbst gibt. (Vergl. oben p. 25 und 55.)

Heinroth unterscheidet zwischen Bildung und Erziehung, indem er sagt, jene hat es mit derjenigen Seite des Menschen zu thun, welche nicht der Freiheit, sondern der Natur angehört, folglich mit allem, was sich in dem Menschen als Anlage entwickelt, mit der intellektuellen und technischen Seite des Menschen. Daher kann auch die Bildung zu Wissenschaft und Kunst erst mit der Entwickelung der Anlagen beginnen, dahingegen die Erziehung (zu Religion und Tugend) mit den ersten Regungen des moralischen Wesens im Menschen anhebt, folglich sobald der Mensch zum Bewußtsein erwacht. Dagegen ist auch der Kreis der Bildung bei weitem noch nicht geschlossen, wenn die Erziehung schon längst vollendet ist. Im Gegentheil beginnt nach vollendeter Erziehung erst das Hauptgeschäft der Bildung (in Wissenschaft und Kunst). (Vergleiche damit, was in den vorhergehenden und nachstehenden Artikeln über diesen Gegenstand gesagt ist!)

Der erste Theil der Erziehungslehre, welche die Idee des Erziehers darzustellen hat, enthält folgende Hauptstücke:

1. Hptst.: Von der Menschheit in ihrer Vollendung hienieden;
2. Hptst.: Von der Kindheit;
3. Hptst.: Von der Entwickelung der Kindheit zur vollendeten Menschheit;
4. Hptst.: Von Führung der Kindheit bis zur entwickelten Menschheit;

5. Hptst.: Von Führung der Kindheit bis zum Momente der eintretenden Selbstführung.

Der zweite Theil der Erziehungslehre beantwortet die Frage: wie die wirkliche Erziehung als körperliche, intellektuelle, religiöse Bildung in Familien, Schulen, Instituten und im Laufe des Lebens, nach dem Unterschiede des Geschlechts und der gesellschaftlichen Verhältnisse beschaffen sein solle?

Von der Menschheit in ihrer Vollendung hienieden.

In der Menschheit unterscheiden sich dem Blicke der Reflexion zwei große Sphären: die des animalischen und geistigen Lebens. Jene zeichnet sich durch Gesundheit, Stärke, Gewandtheit von einer, durch Krankheit, Schwäche, Unbehülflichkeit von der andern Seite aus. Die Extreme heißen Geburt und Tod; was zwischen inne liegt, ist Kampf des Lebensprinzipes wider jene Macht, die ihm Ertödtung und Schwächung droht. Die geistige Sphäre theilt sich in die der Erkenntniß, die der Sittlichkeit und die der Religion. Diese drei Sphären verhalten sich wie das Wahre, das Gute, das Heilige.

Mit diesen Sphären fallen in Eins zusammen die des Wohlseins, das

in der animalischen Sphäre sinnliche Lust,
in der Erlenntnißsphäre Freude an Wahrheit;
in der Sittlichkeitssphäre Gewissensfriede,
in der Religionssphäre Seeligkeit,
und mit dem sinnvollen Ausdrucke Gottseeligkeit heißt.

Ueber die Hauptaufgabe der Erziehung heißt es: das Göttliche nachzubilden, wird der eine Entschluß aller Tugendhaften, und durch Nachbilden das Urbild zu verherrlichen, bleibt der eine Endzweck aller Guten, (Vergleiche damit Schwarz!)

In diesem Gesetze, in diesem Entschlusse, in diesem Zwecke besteht das ganze innere Leben der Tugend.

Wird das Animalische im Menschenkinde nicht in Zucht genommen: so wird es ein wildes Thier, ein Wildling, ein Wilder.

Wird das Erkenntnißfähige im Menschenkinde nicht angebauet, so erhebt sich der heranwachsende Mensch nie über den Stand der Rohheit. Wird das Animalische und Geistige im Menschenkinde nicht zum geselligen, bürgerlichen Verkehr mit Menschen gebildet: so tritt der Mensch nie aus dem Stande der Barbarei. Wird die Potenz des Freithätigen im Menschenkinde nicht entwickelt nach dem Gesetze des Gewissens, so treten in ihm nothwendig die Laster der Kultur, oder die der Rohheit hervor. Es muß also, wie sich ein Philosoph in seiner lateinisch-deutschen Sprache ausdrückt, das Menschenkind

erstens discipliniret,
zweitens kultivirt,

drittens civilisirt,
viertens moralisirt werden.

Es ist aber nicht genug, den Menschen zu discipliniren, zu kultiviren, zu civilisiren, zu moralisiren, er muß auch (wenn ich einen fremden Ausdruck in unsere Sprache einführen darf) divinisirt, d. h. hier zum göttlichen Leben gebildet werden, wenn ihm anders das höchste Leben, das eigentliche Leben im Menschenleben, nicht fehlen soll.

Bemerk. Man erinnert sich hier an Grasers Divinität (s. unten); Sailern ist übrigens göttliches Leben das, was Andere religiösen Sinn und Leben nennen.

Ueber die Vollendung der Menschheit hienieden sagt er: Es liegen in jedem Menschen drei Menschen, in jedem Menschenkeime drei Keime

des thierischen Lebens,
des menschlichen Lebens,
des göttlichen Lebens.

Die Vollendung der Menschen bestände also darin, daß die animalische Sphäre der geistigen untergeordnet und in der geistigen Sphäre das religiöse Prinzip das gebietende werde, und von diesem aus Leben in die Sittlichkeitssphäre und Licht in die Erkenntnißspäre ausströmte.

Die Bestimmung des Menschen kann nie sein:

Mensch, sei blos Thier!
Mensch, sei blos ein Verstandeswesen!
Mensch, sei blos ein Wesen der Moral!
Mensch, sei blos ein Wisser des Göttlichen!
Mensch, sei blos Künstler!*)
Mensch, sei kein Mensch, d. h. zertrümmere die animalische Sphäre, um in der geistigen allein leben zu können!

Die Menschheit würde ihre Bestimmung vollends erreicht haben, würde vollendet sein, wenn nicht blos die niedrigen Kräfte die höchste Stufe der Abhängigkeit von den höhern, und die höhern die höchste Stufe der Abhängigkeit von dem Göttlichen erreicht hätten, sondern diese Abhängigkeit des Geistigen von dem Göttlichen in eine Einigkeit mit dem Göttlichen übergegangen wäre. Jedes Menschenkind ist ein Individuum, denn von dieser Mutter empfangen, genährt, geboren, tritt es unter diesem Himmelsstriche, in diesem Moment an das Tageslicht, bringt diese Anlagen mit, dieses Maß von Empfänglichkeit, dieses Maß von Regbarkeit und Energie und kein anderes.

*) Künstler im allerhöchsten Sinne wäre der Mensch, wenn sein innerstes Leben ein Ebenbild des Göttlichen und sein Aeußeres ein Nachbild des Innersten würde. Aber dieser Sinn ist leider den Meisten noch diese Stunde fremd.

Unter den verschiedenen Anlagen des Menschenindividuums kann eine auf eine auffallende Weise überwiegen. Dies Ueberwiegende ist entweder die Potenz zur dienenden Gelehrsamkeit, oder zur gebietenden Wissenschaft (im Fache des Erkennens); entweder die Potenz zur freischaffenden oder zur dienenden Kunst (im Gebiete des Könnens); entweder die Potenz zu subalternen Stellen, oder die Potenz zu Oberstellen (im Reiche des Thuns).

Die individuellen Anlagen und unter diesen die überwiegenden sollen so entwickelt werden, daß die universelle Bildung der Menschheit nicht darunter leide, daß vielmehr durch diese individuellen Anlagen die universelle Bestimmung des Menschen gefördert werde und daß die nothwendigen Bildungsstufen nicht übersprungen werden. Es ist also eine große Sünde an der Menschheit, wenn die Pädagogen entweder im Blicke auf das Allgemeine das Besondere unterdrücken, oder in Bildung des Besondern das Allgemeine opfern, oder endlich im Bildungsdrange der Zeit nicht Zeit lassen können.

Bemerkenswerthe Stellen über das Ueberwiegende in den menschlichen Anlagen sind z. B. folgende: „Dies Ueberwiegende ist ein Funke, der im Steine schläft, bis der Hufschlag des vorübereilenden Pferdes ihn wecket. Der Anlaß, der das überwiegende Talent verräth, ist dieser Hufschlag. Es kann also nicht unwichtig sein, diesen prophetischen Anlaß zu bemerken; nicht unwichtig, den Sinn zur Bemerkung desselben zu schärfen.“ Eben so: „Aus dem bisher Gesagten geht von selbst hervor, daß es nicht weise sei, die Anstalten zur Ausbildung des Ueberwiegenden im Gebiete des Erkennens auf die reichen und vornehmen Stände einzuschränken, da sich die Natur ihr Recht nicht nehmen läßt, auch in den niederen Ständen Talente anzulegen. Uebrigens ist es oft gerade Dürftigkeit und Druck, was das Genie wecket und beflügelt; und was seinen Flug am Meisten fördert, ist das Hinderniß. Große Menschen werden groß nur durch großen Widerstand gegen feindselige Kräfte, die darauf ausgehen, sie recht klein zu machen. Und so schaffet sich die Natur gerade auf dem Wege ihr Recht, auf dem es am meisten gekränkt wird. Du, Lieber! sollst aber die Natur in ihrem Rechte nicht kränken; denn es gibt schon Andere genug, die es thun, und sie nimmt Rache an Allen, die sie kränken.“

Als Feind des Menschengeschlechts wird der Egoismus dargestellt. Ueber ihn heißt es: „Man mag den Egoismus, den Hang des Menschen, sein Ich zum Mittelpunkte seines ganzen innern und äußern Lebens zu machen, mit Wagner von dem Selbsterhaltungstriebe ableiten, der in seiner Expansionskraft gefaßt, und bei fortschreitender Entwickelung der sinnlichen Natur, das im Menschen wird, was die Kohäsionskraft im Körper ist — ein Prinzip, das alles Angenehme anzieht, und alles Unange-

nehme zurückstößt; oder man mag ihn in einer Urzerrüttung, die in der Menschheit vorausgegangen sei, gegründet finden, was die Vernunft am meisten befriedigen wird. Genug hier: Leicht und früh wird im Menschen der Egoismus allherrschend, und wenn er allherrschend wird, so widerstreitet er der Einheit und Einigung unseres Geschlechtes, eben dadurch, daß er Alles auf das Ich bezieht und das Ich zum Mittelpunkte macht. Dieser Egoismus ist ein Feind der Menschheit und wird ein Feind des Geschlechtes. Der Egoismus ist ein Feind der Menschheit, indem er die geistige Sphäre in ihren höchsten Regungen hemmet und beenget und die animalische wie die Erkenntniß-Sphäre selber zum bloßen Befriedigungswerkzeuge seiner einzelnen Begierden machet; wird ein Feind des Geschlechts, indem er, so weit sein Hauch reicht, die friedliche Blume alles menschlichen Gemeinfrohseins vergiftet, und so weit sein Arm reicht, die Anstalten und Zwecke der Vereinigung für das höchste Gemeingut der Menschen zerstört.

Die Unterdrückung, Beschränkung und Leitung des Egoismus geschieht nach Sailer im Großen in Familie, Staat, Kirche. Was ihn (in Wenigen) am meisten unterdrückt, ist Freundschaft; was dies in jedem Einzelnen thut, ist die Erweiterung der religiös-sittlichen Sphäre im Menschen. Trefflich wird dies auseinander gesetzt und nachdem der Verfasser in Anwendung desselben auf unsere Zeit sagt, daß jede Staatslehre, jede Kirchenlehre, jede Erziehungslehre krüppelig werden müsse, wenn sie nicht die zeitlichen Zwecke mit dem Ewigen verbände, schließt er dieses Hauptstück mit den Worten: „Unsere Wissenschaften sind leider! das Bild unserer Zeiten geworden: die spekulativen Gliedmassen derselben hängen in den Lüften ohne Haltung; die praktischen kriechen auf dem Bauche wie die Thiere des Feldes, und die historischen kränkeln an der Windsucht der Literatur.....“

„Ihr Heroen des Zeitalters! Ihr Wenigen! Ihr wisset am besten, daß dieses Wort Wahrheit ist, und ihr seid nicht Schuld daran, daß es Wahrheit ist! Fahret fort, mit Geist, That und Wort zu kämpfen wider die Legion des Verderbens; denn das ist der Name der blinden Blindenführer, die mit ihren Gefährten in eine Grube stürzen, oder der rüstigen Baumeister, die am Tempel des Lichtes bauend, der Sonne nur noch mehr den Weg verbauen — in ihr Herz und in den sogenannten Tempel.“

Wie das vorige Kapitel voll trefflicher Gedanken und schöner Stellen ist, so findet dasselbe auch in Beziehung auf das folgende zweite Hauptstück statt, welches von der Kindheit handelt.

Gleich Schwarz zeichnet er im jungen Alter drei Linien des sicht-

baren Daseins,*) nämlich die erste — das Alter der Kindheit (infantia) — von der Geburt des Kindes bis zum erwachenden Selbstbewußtsein; die zweite (pueritia) — das Knaben- und Mädchenalter — vom Anfang des Selbstbewußtseins bis zur bestimmten Selbstthätigkeit; die dritte Linie — das Jünglings- und Jungfrauen-Alter (adolescentia) — vom Anfang der bestimmten Selbstthätigkeit bis zur Reife des Wachsthumes und des Entschlusses. (Man vergleiche damit unten Gräfe, welcher vier Perioden der Entwickelung annimmt.) Jede dieser Perioden wird charakterisirt und hernach noch besonders gesprochen vom Kind im Mutterleibe, vom Kind nach der Geburt, von der physischen und psychischen Entwickelung des neugebornen Kindes, von seiner Sprach- und von seiner Vernunftentwickelung.

Es heißt darin unter Anderm: „Wer denkt sich die Mühungen und Ueberraschungen des werdenden Menschen, bis er nach und nach die Dinge außer sich, den eigenen Leib an sich, ein Höheres über sich unterscheiden lernet? Denn anfangs ist der zarte Mensch lauter Eindruck und Vorstellung (noch wie aus einem Stücke gegossen); dann Eindruck, Vorstellung und Bewußtsein der Vorstellung; dann Selbstbewußtsein; dann Bewußtsein des Höhern, des Höchsten."

„Von dem Moment an, in welchem das Bewußtsein in der jungen Seele sich wie eine Mairose entfaltet, geht Verstand und menschliche Schönheit in das Gesicht des Kindes über; das, was vorher thierische Masse war, wird jetzt Antlitz, Angesicht, ein Aeußeres, zum Sehen, zum Ansehen darstellend das Innere. Angesicht ist also die Gestalt des Mundes, der Augen, der Stirne 2c., insofern sich auf dieser feinen Leinwand die arbeitende Seele, wie im Bilde, zum Ansehen darstellt."

„Aber sie selber, die Linie des Bewußtseins, ist eine unendliche, bis sie sich in den Abgrund der Abgründe verliert. Sieben merkbare Einschnitte lassen sich an der unendlichen Linie noch nennen. Wunderbar rücken aus der Nacht in den Tag des Bewußtseins hervor:

1) Außendinge;
2) Bezeichnungen derselben;
3) einzelne Merkmale der Außendinge und einzelne Namen;
4) eigene Gedanken; mit ihren Außendingen, Merkmalen, Bezeichnungen, und ohne sie;
5) das eigene Selbst;
6) das Ganze, alle Dinge, alle Menschen, die Natur;
7) endlich ein über alle Dinge, Merkmale, Namen, Gedanken, über jedes denkende Selbst und über die Natur unendlich Erhabenes, das sich als Urwesen ankündet.

*) Auch die späteren Pädagogen blieben größtentheils dieser Eintheilung treu, weil sie von der Natur gleichsam selbst vorgeschrieben wird.

Die letzte hellere Unterscheidung und wohl auch die vorhergehende, fallen über die Jahre der Kindheit hinaus, obgleich das Gefühl des Höhern, des Göttlichen in dieselben Jahre hineinfällt, und in der Ebbe und Fluth von Gedanken, Wünschen, Furchten,*) Hoffnungen, Genüssen, Leiden ꝛc. sich wunderbar fortbildet.

Die Entwickelung der Vernunftpotenz und des Sprachvermögens ist gleichzeitig. Tief liegt die Geburtsstätte des ersten Selbstbewußtseins, das bald in das dreieinige Zartgefühl, in das Zartgefühl der Anhänglichkeit an Mutter, Amme, Vater, (kindliche Liebe), in das Zartgefühl des Guten und Bösen (Gewissen), in das Zartgefühl des Göttlichen (Religion) übergeht, bald aus diesem dreieinigen Zartgefühle heller hervorgeht."

Zuletzt wird in diesem Abschnitte noch von dem unveränderlichen Charakter der Kindheit gesprochen. Zu demselben wird gezählt z. B. totales Unausgebildetsein auch der thierischen Anlage, totale Unbehüflichkeit zur Selbstbildung, höchstes Bedürfniß einer nährenden, bildenden Liebe, langsames Fortschreiten der Entwickelung ꝛc., Bedürfniß der Uebung aller Kräfte, stufenweises Fortschreiten in der Entwickelung, vorerst die Entwickelung des Animalischen, dann die des Geistigen u. s w.

Den Schluß machen die Verschiedenheiten in der Kindheit. Die Kindheit ist in jedem Kinde anders. Dies Andere klassificirt Sailer nach Schwarz so:

Was vorherrschet, ist entweder das Erregsame oder das Erregende nach Außen, oder das Erregende nach Innen, oder eine wundervolle Mischung des Erregsamen und Erregenden. Daher die vier Gattungen Menschen, die sich in den Erwachsenen kräftig unterscheiden und in den Kindern schon ankünden. Das Erregsame ist vorherrschend in weichen, sanften, empfindsamen Gemüthern; das Erregende nach Außen in raschen, lustigen, aufgeweckten kühnen, heftigen stürmischen; das Erregende nach Innen in ruhigen, tiefsinnigen, überlegsamen Geistern; das Erregsame und Erregende ist vereint in genialischen Menschen, Dichtern, Künstlern, Heroen ꝛc. (Vergleiche im Art. Schwarz den treffenden Gegenstand!)

Von der Entwickelung der Kindheit zur vollendeten Menschheit.

Hier werden die Entwickelungsgesetze der sinnlichen, intellektuellen, moralischen und religiösen Potenz angegeben.

Das erste Gesetz für alle Entwickelung heißt: Entwickelt kann nur das werden, was in der gegebenen Potenz liegt. (Vergleiche damit Weiller über Entwickelung!)

*) Sailer gebraucht dies Wort im Plural.

Daraus erhellet, warum die Erziehung bei manchem Kinde so schwer hält. Die Abstammung des Keimes von einem kranken vergifteten Baume ist daran Schuld. Es gibt Familienerbsünden, wie es Familien-Physiognomien gibt. Es erhellt auch daraus, daß wir der Nachwelt nur eine schlechtere Generation weissagen können, als die gegenwärtige schon ist. „Denn," sagt Sailer, „da die Verweichlichung und Entnervung der Menschheit so fürchterlich voranschreitet; da sie, ausgehend von höhern Ständen, sich in Masse auf die Niedern herab und in Allen fortwälzet: so muß, wenn das entnervte Geschlecht ein neues zeuget, das neue nur noch weichlicher und elender werden. Jede Zerrüttung der jugendlichen Kräfte ist eine Versündigung an der Mit- und Nachwelt."

Die sinnliche Potenz muß zuerst entwickelt werden, weil sie eine Bedingung zur Entwickelung der geistigen ist. Sie darf in der ersten Lebensperiode schon gar nicht außer Acht gelassen werden. Wie die Außerachtlassung dieses Gesetzes, so schadet auch der schnelle Wechsel der Grundsätze. Die Erziehung soll die natürliche Entwickelung nur unterstützen, und sowohl die vernunftlose Nichtabhärtuug als die vernunftwidrige Verzärtelung vermeiden. Die Nichtabhärtung macht den Leib zu den Arbeiten des Lebens untauglich; sie erschwert die Entwickelung der moralischen Potenz und die Ausübung jeder künftigen Berufspflicht. (Vergleiche damit Jean Paul über Bildung zur Kraft als Bedingung moralischer Bildung.)

Trefflich spricht sich Sailer über diesen Gegenstand besonders am Ende aus: „Das öffentliche Leben jaget den Mann bei Regen und Sturm, bei Kälte und Wärme aus dem Hause, nöthiget ihn in der Mitternachtsstunde zur Brechung des Schlafes, am Mittage zur Verschiebung des Mahles u. s. w. Wenn er nun als Knabe für das Stubenleben, im Schooße der wetteifernden Bedienung ist erzogen worden: so wird er in dem Pflichtleben eine Hölle finden müssen: und wer geht gern in eine Hölle? Ganz anders der junge Mann, der zur Tragung der Bürde des Lebens und zu den Entbehrungen der Tugend vorgeübt ward. Die härtende Erziehung hat ihm das anhaltende Nachdenken angenehm, die Verschmähung des trägen bequemen Lebens süß, und die Nichtachtung der Beschwernisse leicht gemacht. Hausgebackenes Brod macht ihm der Hunger zum Zuckerbrode. Die Zufriedenheit des Vaters mit seinem Fleiße versüßet ihm die peinlichste Arbeit, und nachdem er seinen Kopf der Vernunft des Erziehers unterworfen hat, so kann es ihm nicht sonderlich schwer sein, das Joch der eigenen zu tragen. Und das ist das höchste Verdienst der vernünftigen Abhärtung; sie passet den Körper in das Tugendjoch ein, ehe noch der Tugendsinn erwacht ist."

Ueber die Entwickelung der intellektuellen Potenz heißt es: „Dieselbe darf die Entwickelung des Körpers nicht unterdrücken; die anschauende Erkenntniß soll von der symbolischen nicht getrennt werden, d. i. was der Zögling angeschaut hat, soll er benennen und im Begriffe zusammenfassen; auch das Anschauen durch Hilfe der Einbildungskraft soll geübt und hiezu die Erzählung benützt werden; der Unterricht ohne Unterricht, d. i. der Unterricht durch Anschauung, durch That, ohne Lehrvorträge, welchen Amos Komenius, Basedow und Pestalozzi verlangen, kann nicht genug empfohlen werden. Die ersten Entwickelungsstufen des Verstandes werden durch die gemeinen vier Künste: Sprechen, Lesen, Schreiben und Rechnen bezeichnet; die intellektuelle Entwickelung darf das Gedächtniß nicht brach liegen lassen und dasselbe nicht auf Kosten des Verstandes üben; sie darf auch nicht auf Kosten der moralischen Bildung und des religiösen Sinnes getrieben werden. Zuletzt wird noch das Wichtigste der sokratischen Lehrart angegeben, wobei auf Wagners Philosophie der Erziehungskunst hingewiesen wird.

Besonders hervorzuhebende Stellen bezüglich der intellektuellen Bildung sind: „Es kann das Gedächtniß durch einseitige und überspannende Uebung allerdings aus dem Zöglinge ein Monstrum bilden. Ein Knabe mit lebhaften Sinnen und lebendiger Einbildungskraft bekam, durch stetes Auswendiglernen und Auswendigsprechen ganzer Predigten, nach und nach einen Kopf — gleich einem Bienenkorbe, indem sich das Volumen des Kopfes wie die wortreiche Gelehrsamkeit des Jahrzehends immer mehr ausdehnte."

„Es kann aber auch durch Nichtübung des Gedächtnisses der monströsen Bildung in die Hände gearbeitet werden. Was will der Baumeister „Verstand" in seinem Bau ausrichten, wenn ihm das Gedächtniß keinen Stein reichet? An die Stelle des Mechanischen, das man fern halten will, muß nun das Leere — das Nichts — treten. Und das Nichts ist doch wohl nicht besser, als das Mechanische. Denn dieß ist doch, und kann noch einmal Begriff und Leben bekommen. Aber das Nichts hat weder Sein noch Leben."

Ueber die Entwickelung der moralischen Potenz heißt es, daß besonders die erstere Lebensepoche nicht versäumt werden soll, „denn früh keimt das Böse hervor, schnell schießt es in Halmen, und ehe man es gewahr wird, reift es zur Aernte böser That." Man soll dem Unsittlichen vorbauen, ehe es sich als unsittlich offenbaren kann; man soll das Naturbedürfniß des schreienden Kindes von dem Bedürfnisse der bloßen Begierde unterscheiden; man kann der moralischen Entwickelung des Kindes nicht früh genug die nöthige Aufmerksamkeit gewähren; daß dieß nicht geschieht, ist die Erbsünde aller Erziehung. Die schöne Kindlichkeit, welche in dem regen Gefühl des Trauens und Glaubens, des Wohlwollens und des Dankes, der ungetrübten Aufrichtig-

keit, Offenheit, Herzlichkeit, im Gerngehorchen und willigen Anhänglichsein besteht, soll sorgfältig gehütet und gebildet werden. Man sündigt an derselben, wenn man den kalten Begriff und den raisonnirenden Geist an die Stelle des lieblichen Gehorchens setzt. Als Mittel, die schöne Kindlichkeit zu erhalten und zu pflegen, werden auch von Sailer Liebe und Vertrauenswürdigkeit, Freundlichkeit mit Ernst gepaart, so wie das gute Beispiel von Seite des Erziehers und die regelmäßige Arbeitsamkeit des Zöglings nebst der Pflege der religiös-sittlichen Gefühle in demselben empfohlen.

Treffliche Wahrheiten werden auch in diesem Kapitel mitgetheilt. So heißt es z. B.: „Das Kind, in seiner Art klüger, als die Erwachsenen, schreiet, weinet, um seine Begierde durchzusetzen; bei jedem anhaltenden Schreien, Weinen eilen die geschäftigen Kinderwärterinnen herbei, um dem beginnenden Despoten zu dienen; dadurch lernt das Kind sich allmächtig fühlen, allmächtig durch Schrei und Thräne, und in 3 Monaten ist der kleine Despot fertig." Mit lebhaften Farben schildert er die nachtheiligen Folgen, welche das Zerstören der Spielzeuge, das Mißhandeln der Thiere, das gebieterische Wesen gegen Andere, das unbeschränkte Genießen und Thun der Kinder hat; wie die kleinsten Züge der kindlichen Thätigkeit die Lineamente des sittlichen Charakters im Jünglinge und Manne werden können und also nicht versäumt werden dürfen. Er sagt z. B.: „Der Starrkopf des Mannes liegt unausgebildet schon im Eigensinn des Kindes. Der projektirte Brudermord, der nur durch Verhandlung der Unschuld vereitelt werden konnte — das Verbrechen, das nachher das väterliche Haus in eine Trauerhöhle verwandelte, lag schon in dem ersten scheelen Blicke der Brüder — auf den bunten Rock des bessern Josephs. Früh krümmet sich, was ein Haken werden soll — in dem Kinde, wie in dem Gartengeräthe." Wenn gleich Sailer sagt, daß das Böse in seinen frühesten Regungen unterdrückt werden solle, so verlangt er doch damit nicht, daß die Menschen von der Wiege an in lauter Sittlichkeit eingeschnürt werden sollen. Denn die „Tugendpresse" gedeihet an keinem Menschen, am wenigsten an jungen Gemüthern. Und ein Tugendsklave wäre unter allen Sklaven der häßlichste. „Nein," spricht er, „ihr ernsten Tugendprediger! Nein, die 2 Gesetztafeln müssen so wenig aneinander zerschlagen werden, als an gefühligen Kinderherzen." Bezüglich der schönen Kindlichkeit heißt es: „Sobald der Junge mißtrauisch, köpfisch, hart zum Geben, roh im Nehmen, verschlossen, trotzig, unabhängig, selbstständig sich zeiget: von diesem Augenblick an bringt er die Hölle mit in die Kinderwelt; er muß sie also auch schon unausgeboren in sich haben. So wie aber der Verlust der schönen Kindlichkeit die Kinder widerlich, so machet sie gerade der Spiegel der schönen Kindlichkeit, der aus ihrem Gesichte glänzt, liebenswerth. Es ist nicht so fast die äußere Annehmlich-

keit der Gestalt, es ist die von innen herauswirkende schöne Kindlichkeit, was uns anzieht, was uns an Kindern fesselt.

Von dieser schönen Kindlichkeit behaupte ich nun: sie ist die Perle des zarten Alters; sie darf also nicht verdränget, sie soll sorgsam gehütet, treu gebildet und gewissenhaft befestigt werden. Denn sie ist erstens (in Beziehung auf die mit- und eintönende Sprache des Gewissens) das eigentlich Kindlich-Moralische; sie ist zweitens (in Beziehung auf Gott, als den Vater des menschlichen Geschlechts, und den Einen höchsten Wohlthäter der Eltern und Kinder) das eigentlich Kindlich-Religiöse; sie ist drittens (in Beziehung auf die schönere Zukunft, die aus der schönen Gegenwart hervorgeht) der Keim aller Heldentugend und aller Heldenreligion, die sich aus ihr, wie die Mannheit aus der Kindheit, von selbst entwickelt. Die schöne Kindlichkeit ist die Tugend des Kindes. Wie das Kind dem Wink der Mutter nachgeht, so folget es dem Worte des Gewissens. Die Mutterliebe warnet es durch ihr Wort vor dem brennenden Feuer, durch das Wort des Gewissens vor jedem Funken des Bösen. Das Gewissen selbst personifizirt sich für das Auge des Kindes in der liebenden Mutter. Seine Anhänglichkeit an die Mutter ist die Anhänglichkeit an das Gewissen, das jetzt nur durch die Mutter spricht — weil es für sich noch unmündig (Mund-Sprach-los, infans) ist. Ihr armen Wortführer neuerer Zeit! was eilet ihr denn so sehr, das warme Gefühl des Kindes in den kalten Begriff zu verwandeln? Ihr tödtet das bessere Seyn, und gebet dafür — ein todtes Zeichen ohne Seyn: Und: habt ihr denn noch gar nie geahnet, daß nur durch ein schönes Gemüth herrliche Gedanken erzeugt werden können?“

„Die schöne Kindlichkeit ist die Religion des Kindes. Gott ist ihm eine Mutter mit unendlicher Liebe, ein Vater mit all erfreuender Huld. Angeklammert an die Liebe, die Vater, Mutter heißt, ist es angeklammert an die Liebe, die Gott ist. Ich kenne Männer von mannhafter Religion, die nie zufriedener mit ihrer Andacht sind, als wenn sie noch einen fernen Nachhall ihrer kindlichen Gefühle in sich vernehmen und feiern können.“

„Die schöne Kindlichkeit ist der Keim aller männlichen Tugend, aller männlichen Religion, die aus der kindlichen entwickelt wird — der Prophet der schönen großen Zukunft. Was im Kinde noch ein Zartgefühl gegen Gott und Gewissen ist, das wird im Manne als Mannhaftigkeit, als Heroismus desselben Gefühles hervortreten. Das Kind ehret Gott im sanften Mutterblicke, den es liebend eingesaugt; der Mann im herben Kelche, den er duldend austrinkt.“

Auch Sailer verlangt, daß man bei der Erziehung wenig Gebote aufstelle, auf dem einmal aufgestellten Gebote aber mit unerläßlichem Ernste behaupten und dem Kinde alle Auswege zur Entkräftung des Gebotes verschließen soll. Auch er verlangt, daß man mit dem Kinde nicht

viel raisonniren, sondern Gehorsam fordern und auf der Forderung bestehen solle.

Keine moralische Bildung kann ohne Pflege des religiösen Gefühles gedeihen. Daß man gestritten hat, ob man Kindern Religion beibringen soll und wie frühe dasselbe zu geschehen hat, war nicht viel vernünftiger, als wenn man gestritten hätte, ob und wie frühe man dem sinnlichen Menschen Speise darreichen solle. Der Streit kam daher, daß man die drei Dinge: Religion als Gefühl, Religion als mehrentwickelter Begriff, Religion als ein gelehrtes Wissen, als Idee nicht richtig unterschieden. Dem Kinde soll Religion als Gefühl durch Ausdruck und Eindruck religiöser Gesinnungen beigebracht werden, sobald es einen Funken des erwachenden Vernunftgefühles verrathen haben wird. Dem Knaben soll Religion als Begriff der Lehre beigebracht, und das Gefühl der Religion mit höchster Treue gehütet, erweitert und mit gestärket werden.

In den reiferen Jahren soll Religion als ein Wissen, als Idee in die Seele des Zöglings gelegt und das Gefühl mit derselben gestärket werden. Demnach hätte die religiöse Bildung drei Epochen: in der ersten wäre Religion Gefühl, wenigstens mehr Gefühl, als Begriff; in der zweiten Gefühl und Begriff; in der dritten Gefühl, Begriff und Idee. Die Kinderseelen sind der Religion empfänglicher, als die Erwachsenen; denn sie sind des Glaubens und Trauens empfänglicher, als diese, darum sagt auch Jesus: „Wenn ihr nicht umkehret und werdet wie die Kinder ꝛc.“

Das religiöse Gefühl ist die schönste Blume der schönen Kindlichkeit. Denn da die Kinder, so lange die Epoche der schönen Kindlichkeit währet, glaubend und trauend in stiller Abhängigkeit von dem Mutterworte leben: so entwickelt sich mit diesem süßen Gefühle die Abhängigkeit, Liebe und Freundschaft zu allem guten Wesen, also wohl auch zu Gott, den die Mutter im Herzen trägt und in Aug und Geberde, in Liebe und Leben offenbaret. „Das Mutterwort, und noch mehr der in Liebe überfließende Muttersinn, bildet in dem Kinde, in welchem sie die schöne Kindlichkeit bildet, wohl auch die Religion, die ohne Kindlichkeit, eine klingende Schelle wäre, und in der schönen Kindlichkeit gerade das Schönste ist.“

Hier ist es, wo Sailer seiner Mutter ein Denkmal gesetzt, indem er spricht: Dank Dir, geliebteste Mutter! Ewig bleibe ich dein Schuldner. So oft mir dein Blick, deine Geberde, dein Wandel vor mir, dein Leiden, dein Schweigen, dein Geben, dein Arbeiten, deine gesegnete Hand, dein stilles, stetes Gebet . . . . . ins Auge trat . . . . von den frühesten Jahren an ward das ewige Leben, das Gefühl der Religion mir gleichsam neu eingeboren: und dieß Gefühl konnte nachher

kein Begriff, kein Zweifel, kein Reiz, kein entgegengesetztes Beispiel, kein Druck, selbst keine Sünde — tödten ... Es lebt noch in mir dieß ewige Leben, ob du gleichsam schon vor mehr als sechszig Jahren das Zeitliche verlassen hast."

Im 4. Hauptstück wird von der Führung der Kindheit zur entwickelten Menschheit gesprochen. Unter der Führung der Kindheit zur entwickelten Menschheit versteht Sailer die Summe aller Einflüsse, wodurch ein reifer Mensch einen unreifen zur Reifheit fördern kann und soll. Diese Einflüsse sind: 1) negativ, indem der Führer blos nichts verdirbt an der sich selbst entwickelnden Natur; 2) positiv, indem der Führer der jungen Natur in ihrer Selbstentwickelung beisteht, z. B. durch Wartung, Unterweisung; 3) limitativ,*) indem der Führer die Regungen der jungen Triebe beschränkt, daß sie nicht ausarten 2c. Die negativen Einflüsse setzen von Seite des Erziehers Selbstbeherrschung, Geduld, Aufsicht voraus. Die positive Führung ist entweder blos physisch (Pflege, Widerstand, Zwang) oder didaktisch, lehrend welche dreifach ist: einbildend durch Worte, ein- und anbildend durch Beispiele, ein-, an- und fortbildend durch Worte und Beispiele. (Vergleiche damit in den Artikeln: Schwarz, Niemeyer, Gräfe 2c. diesen Gegenstand!)

Unter diesen positiven Einflüssen werden die Kinderstrafen besprochen, worüber Sailer sich also äußert: „Wenn der Knabe ohne Ehrgefühl, störrig, trotzig, der Güte des Führers im Geheimen spottet, und seine Warnungen wenigstens durch Thatsachen verachtet: so kann der wilde, trotzige Sinn nur durch Strafe gebrochen werden — und zwar durch eine Strafe, die seine Lebendigkeit angreift, und zwar durch Strafen, die von Stufe zu Stufe steigen, bis sie den harten Sinn mürbe machen.

Unser seidenes Jahrdreißig hat die „Kinderstrafen" bald aus der Maxime der Sinnlichkeit, bald aus dem Grundsatze der Geistigkeit beurtheilt und sie in jedem Gesichtspunkte gleich thöricht verworfen. „Was soll man junge zarte Wesen so hart halten?" sagten Einige. „Strafe macht nicht besser," riefen die Anderen. Wenn Milde das rohe Wesen bändigen kann: so ist allerdings strafende Härte überflüssig. Daraus folgt aber nur, daß Strafe da nicht hingehört, wohin sie nicht gehört. Und bessern soll die Strafe auch nicht — soll nicht, was sie nicht kann. Sie soll nur da, und nur so lange ein Nothzaum der unbändigen Sinnlichkeit werden, wo die Liebe noch nicht, und bis sie ihr sanftes Scepter geltend machen kann. Das Wort eines großen Königs: „Thorheit ist dem Knaben angeboren, und wird durch die Ruthe ausgetrieben," sollte doch nicht so schlechtweg unter das Auskehrig des alten Aberglaubens geworfen werden.

---

*) einschränkend.

Die limitative Führung ist im Grunde auch positiv und zwar beschränkend, indem sie dafür sorgt, daß die Regungen des Frohsinns, des Spieltriebes, des Ehrgefühles nicht ausarten und der Geschlechtstrieb nicht vor der Zeit erwache ꝛc.

Im 5. Hauptstück ist von der Führung der Kindheit bis zur eintretenden Selbstführung die Rede.

Die Grenzen der Unmündigkeit eines Menschen sind die Momente, da er in dieses Leben eintritt und da er sein Selbstführer werden kann. Die Führung von dem ersten Moment bis zu dem letzteren ist die Erziehung. Denken wir uns diese Führung oder Erziehung so, daß sie dem Ideal der Menschheit und den Entwickelungsgesetzen der Menschennatur durchaus angemessen wäre, so ist das die Erziehung in der Idee. Denken wir uns ein Wesen, welches diese Erziehung vollbrächte, so wäre dies der Erzieher in der Idee. Das Prinzip aller Erziehung ist: du Mensch, steh bei — der sich entwickelnden Menschenpflanze, daß sie Mensch werde. Dieses Prinzip wird nun von Sailer auf verschiedene Weise, z B von seiner negativen und positiven Seite, in Hinsicht der Dauer der Erziehung und der Reifheit, welche sie von Seite des Erziehers voraussetzt, in Anwendung auf das Individuum ꝛc. ausgedrückt, wonach dasselbe in seiner höchsten Würde also lautet: Mensch! Bild Gottes! vertritt du die Stelle des Vaters der Menschen an diesem Menschenkinde, das er dir anvertraut hat, und vertritt es so lange, bis es im Stande sein wird, das Göttliche unter den Menschen aus eigner Selbstbestimmung, wie im Bilde, darzustellen.

So ist also in der Lehre des Evangeliums: Seid vollkommen, wie euer Vater im Himmel ꝛc. nicht nur die Bestimmung der Menschheit, sondern auch das Prinzip der Erziehung ausgedrückt. (Vergleiche damit Graser, Hergenröther ꝛc.)

Sailer führt auch die einseitigen Grundsätze der Erziehung auf, welche von den bloßen Gesichtspunkten der Stände: der Gelehrten, der Vornehmen, der Gemeinen ausgehen. Die Gelehrten betrachten häufig die Erziehung zur Wissenschaft, zu Kenntnissen; die Vornehmen die Gewandtheit des Leibes, die Feinheit der Lebensart ꝛc.; die Reichen die Fähigkeit zum Gelderwerb ꝛc. als das Höchste. (Vergleiche damit Greiling über diesen Gegenstand!)

Falsche Grundsätze sind solche, welche Unwahres durch sich selbst aussprechen und sich besonders als Extreme kennbar machen, wie z. B. der Materialismus und Spiritualismus. Die in der Mitte liegende Wahrheit spricht sich rein im Christianismus aus. Es ist auch noch von verschiedenen andern falschen Erziehungsweisen die Rede, z. B. von der epikureischen und stoischen, von denen jene den

Genuß, diese die Gleichgültigkeit und Gefühllosigkeit gegen das Wohlsein zum Endzweck macht; von der falschen politischen und falschen hierarchischen, wovon die erste die Erziehung zur Dienstmagd der stehenden zeitlichen Staatsform und die zweite den Menschen nur für die stehende zeitliche Kirchenform bilden will. Merkmale der vollkommenen Erziehung sind: sie trennt in der Ausbildung des Menschen nicht, was Gott im Menschen vereinet hat, z. B. Sinnlichkeit, Verstand, Vernunft; sie ordnet in Ausbildung nie anders, als die Vernunft gebietet, stellt das Niedere unter das Höhere; sie handelt nie einseitig; sie wandelt den schmalen Zwischenpfad zwischen den Extremen; sie bildet für das Leben; sie ist bloß Beiständnerin der Natur; sie fördert die schöne Kindlichkeit; sie ist religiös, sie ist Liebe.

Im ersten Theil wird die Erziehungswissenschaft abgehandelt, indem das Was bestimmt wird, das die Erziehung aus dem Menschen machen soll; im zweiten Theil die Erziehungskunst, indem das Wie oder die Weise angegeben wird, in welcher das aus dem Menschen gemacht wird, was aus ihm gemacht werden soll. Da aber die Erziehungskunst nicht gelehrt werden kann, so genügt es Sailer, die vornehmsten Kunstgriffe des guten Erziehens anzudeuten, besonders jene, die unser Zeitalter am meisten mißkennt, und vor den vorzüglichsten Fehlgriffen zu warnen. Nach Sailer erscheint also das, was z. B. Graser als das Ziel der Erziehungslehre behandelt und auch Erziehungswissenschaft nennt, als Erziehungswissenschaft; und was jener als Erziehungsweise darstellt, als Erziehungskunst. (Vergleiche damit den Art. Graser!)

Im zweiten Theil spricht demnach Sailer vor Allem von dem Bedingen der körperlichen Erziehung, z. B. von der Luft, von der Nahrung, von der Kleidung, von der Stärkung der Sinnenwerkzeuge, von der Bewegung, von der künstlichen Gymnastik und verbreitet sich am Ende sehr ausführlich über die verwüstendste aller Leidenschaften; über die zu frühe Reizung des Geschlechtstriebes, wobei er im Wesentlichen mit den Grundsätzen Niemeyers übereinstimmt.

In Bezug auf die intellektuelle Erziehung warnt er vorzüglich vor der „Kopfpresse", d. i. vor dem Fehler der neueren Zeit, die Bildung des Verstandes vor der Zeit und in allzustarkem Maße zu betreiben. Die übrigen Regeln, als z. B. die Bildung des Kopfes soll der Entwickelung des Körpers nie vorlaufen; die anschauende Erkenntniß soll nicht von der symbolischen getrennt werden; man soll das Gedächtniß nicht brach liegen lassen und es nicht auf Kosten des Verstandes bilden; man soll in Fortleitung der Erkenntniß von der sinnlichen zur verständigen, von der verständigen zu der vernünftigen Ansicht keine Sprünge thun; man soll die intellektuelle Bildung nie von der sittlichen, die verständige und sittliche

Bildung nie von der religiösen trennen und der jungen Natur keine Bildung des Verstandes aufdringen, die sich mit der Selbstentwickelung nicht einigen läßt, ist im Grunde schon im ersten Theile angegeben worden.

Die übrigen Vorschriften betreffen die Erweckung und die Erhaltung der Aufmerksamkeit, die Bildung der Einbildungskraft, die Uebung des Gedächtnesses, die Gewinnung richtiger Begriffe und kommen mit denen der übrigen Pädagogen im Wesentlichen überein.

In Beziehung der sittlichen Erziehung sagt er: „Wer seinen Zögling gut bilden will, muß voraussehen, daß in der sich selbst gelassenen Menschennatur ein fürchterliches Uebergewicht der sinnlichen über die verständige Natur obwalte, daß also Anlagen zum Bösen im Zöglinge existiren, welche eine Aernte des Lasters darstellen, wenn nicht der Entwickelung des Bösen unaufhörlich entgegen gearbeitet wird. Die Kinder sind nicht bloß verführbar zum Bösen, sie werden ihren Anlagen nach gar leicht ihre Selbstverführer. Die moralische Erziehung ist darum weiter nichts, als ein Offensiv- und Defensiv-Krieg wider alles Böse und für alles Gute.“ „Dieß ist“, sagt er, „die heilige Polemik, ohne welche unsere Lehranstalten Vorübungsplätze zur Aufführung schauerlicher Trauerspiele des Lebens, unsere Erziehungshäuser Pflanzschulen des Verderbens, unsere Erziehungslehren indirekte Theorien des Lasters, unsere Pädagogen Verzieher des menschlichen Geschlechts werden müssen.“

Wer seinen Zögling zum Guten bilden will, der muß auch von der Wahrheit überzeugt sein, daß es keine Tugend ohne Gottesverehrung gibt, er muß die Gefühle des Trauens, Glaubens, Liebens im Zöglinge pflegen, wie schon oben angegeben wurde; wie Pestalozzi die Gefühle der Liebe und des Vertrauens gegen die Mutter, als die Keime der Religion und das Prinzip aller Tugend erkannte, so auch Sailer. Er verwirft darum die metaphysische Lehre von Gott und will, daß wir das Kind Gott in Christo anschauen sollen. Er äußert sich hierüber in seiner beredten und gemüthlichen Sprache also:

„Deinen metaphysischen Gott, o Lieber! verstehet er nicht, weil deine ganze Metaphysik über ihm und über dir in lauter Wolken schwebet, die er er nicht anfassen, und nicht zu sich herniederziehen kann, und wenn er auch könnte, am Ende doch vielleicht nichts als Wolken und in allen Wolken nichts als Wasser hätte. Deinen „metaphysischen Gott“, den du ihm in der Natur nachweisest, kann er auch nicht auffassen, weil ihm die Natur selber fast noch ein Wort ohne Sinn ist, wie dein Gott. Deinen „moralischen Gott“ würde er verstehen, wenn du ihn in einem Menschen darstellen könntest. Was du nun nicht kannst, das kann, das thut das Evangelium, thut es auf eine so freundliche Weise. Es lehret uns unsern Gott in Christus anschauen: dieß kann jedes kindliche Gemüth, in mir, in dir und in jedem Kinde .... wenn es nur kindlich ist und so lange es kindlich bleibt. Eben deßwegen ist die Kindlichkeit des Gemüthes in

aller sittlichen Bildung des Menschen das Höchste und das Ungekannteste in unserm alleskennenden Jahrhundert. Und alle eure Verstandeskultur, ihr Bauleute des Verstandes, die die Kindlichkeit des Gemüthes störet, ist mehr eine Verstandesverrückung, als Anbauung. Und wie einst Christus sagte: Wehret es den Kindlein nicht, lasset die Kindlein zu mir kommen: so rufe ich zu den Pädagogen: Wehret es den Kleinen nicht, zu Christus zu kommen: bei ihm finden sie den Gott, den ihr ihnen nicht geben könnet; in seinem Auge lesen sie lauter Licht, in seinem Worte hören sie lauter Liebe, in seiner Geberde sehen sie lauter Ruhe, in seinem Leben genießen sie lauter Milde und Segen. Und Licht und Liebe und Milde und Ruhe und Segen ist unser Gott... Und gerade deßwegen, weil sich mein Zeitalter, in der Reihe der Abergläubigen und in der Reihe der Ungläubigen, so schnell und entschieden von Christus wegwendet: gerade deßwegen kommt mein Zeitalter so allgewaltig schnell von Gott hinweg. Und insofern die Gelehrten und die Geistlichen und die Führer der Völker den Gott, den sie in der Kindlichkeit des Gemüthes so leicht gefunden hätten, in den methaphysischen Arbeiten des Kopfes suchen; in so fern sie den Gott, den sie in und durch Christus so leicht hätten finden können, in einem allgebärenden und allverschlingenden Etwas suchen, das sie so oder anders taufen und widertaufen: in so fern helfen sie, wissend oder unwissend, treulich mit, die sittliche Bildung des Menschengeschlechts zu erschweren, weil sie den Gott, in dem wir als Geschöpfe leben, — und den wir als Menschen lieben und lebendig darstellen sollten, von unserm Gemüthe, und das Gemüth von der Kindlichkeit, dem einzigen Auffassungsorgan des Göttlichen entfernen. Zürne nicht, Freund! wenn du in einer Erziehungslehre diese Sprache der Wahrheit und des Herzens nicht erwartetest. Warum sollte ich dir denn nicht das Beste mittheilen? Wenn du Schlechteres vorziehest, so kann es dir ja nicht an freigebigen Händen fehlen, die überall ihre Dienste anbieten." —

Sailer legt der Gewöhnung sehr großen Werth bei und sagt: das Gute muß im Zöglinge die Macht der Angewöhnung bekommen, damit es Gesinnung und That, Leben und Natur in ihm werde. Hiedurch steht er auf der Seite des Baco, der die ganze Erziehung als Angewöhnung betrachtete. Vorzüglich soll man die Kinder frühe zum herzlichen Morgen-, Abend- und Tischgebete gewöhnen. Bei der Entwöhnung kommt er auf Belohnung und Strafe zu sprechen. Er sagt: Von Belohnung und Strafe soll man nie Gebrauch machen, außer da, wo der Fall des Verdienens eingetreten ist. Man soll den Zögling dabei frühe auf die Gerechtigkeit Gottes hinweisen und die Zucht durch Religion eine höhere Bedeutung gewinnen lassen. Auch der Trieb nach dem Angenehmen und nach Ehre soll dabei nicht unberücksichtigt bleiben; bei Lob und Tadel soll man sorgsam sein, damit man nicht eitel, muthlos und trotzig mache;

insbesondere soll man auf die Gemüthsarten der Zöglinge Rücksicht nehmen. Unter den körperlichen Strafmitteln für jüngere Zöglinge räumt er der Ruthe den Vorrang ein.

Durch und durch sei der Erzieher menschlich und religiös; denn die Bildung des Zöglings zur Religion ist die Krone aller Bildung.

Im 2. Band der Sailer'schen Erziehungslehre ist von der Realisirung der Idee des Erziehers im häuslichen und öffentlichen Leben die Rede. Es wird also da gesprochen von den natürlichen Erziehern der Kinder, von dem Einfluß der Mutter auf die Bildung des Kindes; von der Erziehung durch Informatoren; von den Eigenschaften derselben 2c.; von der Erziehung in den Schulen; von den verschiedenen Arten derselben und ihren Aufgaben; von der Erziehung in besonderen Instituten; von der Erziehung in der Schule des Lebens; hernach von der Realisirung der Erziehung nach dem Unterschiede des Geschlechts und des politischen Daseins, also von der weiblichen Bildung, von der besondern Bildung des männlichen Geschlechts und zuletzt noch von der besondern Bildung des Bürgers und des Regenten, für welche letztere eine Weisheitslehre in Maximen angefügt ist.

Ueber Volksschulen enthält das Werk nur Weniges. Es heißt darin: Die öffentlichen Schulen sind entweder gemeine oder gelehrte Schulen. Die gemeinen sind Land- und Stadtschulen; diese sind zur nöthigen Bildung eines jeden Menschen bestimmt und heißen in Hinsicht auf die Sprache des Landes die deutschen.

Ueber die deutschen Landschulen und Schullehrer äußert sich Sailer auf folgende Weise:

Deutsche Landschulen und Schullehrer.

Wenn den einzelnen deutschen Schulen (besonders auf dem Lande) aufgeholfen werden soll: so muß vor Allem

a) jede größere Dorfgemeinde ihre Schule,
b) jede Schule ein eigenes Haus,
c) jedes Schulhaus seinen eigenen Lehrer,
d) jeder Lehrer Frömmigkeit und Tugend als Mensch, Lehrfähigkeit und Lehreifer als Schulmann, hinreichende Besoldung als ein Wesen, das nicht von der Luft leben kann, haben.

Man darf nicht darüber spotten, daß mancher Schullehrer zugleich Meßner, Kantor, Organist, Chorregent, Todtengräber, Hochzeitlader, Konto- und Briefschreiber für die Gemeinde sey, und nebenbei noch seine Wiese mähen, sein Korn dreschen, und wenn das Weib in den Wochen ist, auch noch sein Koch und alles im Hause sein müsse. Hier muß nicht gespottet, hier muß geholfen werden.

Schullehrertugenden.

Auf die Schullehrertugenden kann nicht zu sehr gesehen werden. „Die Hauptsumme aller Schullehrertugenden ist Liebe und frohe Laune. Wenn ich's sonst nicht wüßte, wie Seele auf Seele so schnell, so stark wirkt, wie unsere Mißstimmung Andere verstimmt, so würde ich das in meiner Schule lernen. Wenn ich so recht froh in dieselbe komme, so sind meine Kinder Engel, und es geht alles herrlich:" so sagt ein trefflicher Schulmann und der mehr als Schulmann ist, Johannes Büel, in seinen Bemerkungen für Landschullehrer. Ich will aus seinem und meinem Herzen ein Bild des guten Landschullehrers entwerfen . . .

Muster eines Landschullehrers.

Der gute Landschullehrer ist frei von dem Schulmeisterstolze. Schulmeisterstolz ist das Aergerlichste, was man sich denken kann, und doch trifft man ihn so häufig an, daß ein bescheidener Schulmeister eine Seltenheit zu sein scheint.

Er ist frei von dem niedern Eigennutze, der die Fehler jener Kinder, deren Aeltern die milde Hand über ihn aufthun, übersieht, und die Fehler armer Kinder grausam bestrafet.

Er ist frei von der feinen Schikanerie, die zwischen Pfarrer und Gemeinde Zwietracht säet, um im Trüben angeln, oder Pfarrer und Gemeinde bei höhern Stellen schwarz machet, um herrschen zu können.

Er ist frei von der Neuerungssucht, die alle Sitten der Vorzeit meistert und überall Neues, bloß weil es neu ist, einführen will; frei von der Thorheit, Sittlichkeit ohne Pietät gründen zu wollen, oder von einer andern, die Kinder mit Kenntnissen zu überschütten, die sie in ihrem Berufe nie werden anwenden können. „Man lehre", sagt mit Buel alle Weisheit, „das Kind nur so viel, als ihm in seinem Stande anwendbar ist. Alles, was darüber geht, ist aus dem Uebel, und dient dazu, ihm seinen Kopf zu verdrehen, den schlichten Menschenverstand auszureuten, und es, wenn nicht zu einem großen, doch zu einem kleinen Narren zu machen, der statt seine Aufmerksamkeit auf die Geschäfte seines Berufes zu richten, sie auf theologische (oder philosophische) Grillen richtet, oder, anstatt mit der Geschichte seiner Haushaltung, mit der Geschichte Karls des Großen beschäftigt ist."

Er ist unangesteckt von der großen Manie kleiner Seelen, oder dem Wahne, daß man durch bloße Schulen die ganze Kirchenanstalt entbehrlich machen könnte. Ihr Lieben! der Religionstrieb ist unaustilgbar. Eher, sagte schon Plutarch, könnt ihr eine Festung in der Luft bauen, als eine Nation ohne Religion und öffentlichen Kultus bilden.

Er ist frei von der Wohllebenssucht, die die Kinder sich selbst überläßt, und nur den Vergnügungen nachläuft.

Er ist frei von ungebändigter Zornmüthigkeit, die schnell aufbrennt und verstandlos zuschlägt; von roher, ungeschliffener Sitte, die aus Unmündigen nichts zu machen weiß, als Halbwilde; von trägem, schläfrigem Wesen, das die Schule zur Musterkarte der Langweile und des Muthwillens macht; frei von mürrischer Laune, welche die Kinder reizt, den, welchen sie als ihren Lehrer ehren sollen, als einen Brummbären auszulachen.

Frei von Allem, was den Schulmann zu seinem Amte untüchtig macht, hat er Liebe und Geduld, Muth und Verstand genug, das kommende Geschlecht heranzuziehen; kann Allen Alles, den Kindern ein Kind werden, um sie zu Männern zu bilden; weiß strafender Ernst zu sein, wo er Lüge, Diebstahl, Bosheit entdecket, und erheiternde Liebe, wo der Fleiß keines andern Spornes, und die Ordnung keines strafenden Zügels bedarf; weiß durch Vorerzählen und Fragen richtige Begriffe in dem Kinde zu entwickeln; regieren die Bessern durch Blicke, die Schlechtern durch Verweise, die Schlimmsten durch Strafe; duldet keine Unreinlichkeit in den Kindern und schonet die Schamhaftigkeit des Alters; wecket den Wetteifer und unterdrückt die lobhaschende Eitelkeit; unterscheidet die schuldlosen Ausbrüche der Lebhaftigkeit von den sittlichen Fehlern, diese von den Spuren des Falschen, Tückischen, und bestimmt darnach den Widerstand gegen Lebhaftigkeit, Fehler, Falschheit des Gemüthes; sieht seine Dorfschule als einen kleinen Staat an, in dem parteilose Gerechtigkeit den Schwachen nicht muthlos, und den Stärkern nicht übermüthig werden läßt; bessert das Herz, um den Verstand aufzuhellen, und stärket vor allen Gefühlen das Religionsgefühl, um dem reinen Herzen und dem hellen Kopfe Reinheit und Helle zu sichern; unterhält auch außer der Schule einen Verkehr zwischen dem Lehrer und den Zöglingen, wodurch Vertrauen und Liebe genährt werden, lehrt sie Giftpflanzen kennen, aber vor allen die Giftpflanze der Eigenliebe in ihnen selber zerstören; lehrt die Obstbäume pflanzen, aber zuerst selber edle Pflanze in dem Acker der Gemeinde werden; stellt ihnen das Gute stets in dem Bilde seines Lebens dar und läßt sie nach vollbrachtem Tagwerke gern ihrer munteren Jahre froh werden, und nie auf den Einfall gerathen, als wenn der Schulmeister — Zuchtmeister wäre.

Schullehrerseminar.

„Wenn alle Erzieher selber erst erzogen sein müssen, ehe sie erziehen können, so werden auch unsere Land- und Stadtschullehrer zuerst selber erzogen werden müssen, um erziehen zu können. Ein Schullehrerseminar ist also für jedes Land ein Bedürfniß.“

Niemeyer
(A. H.),

geboren 1767 zu Halle, studirte Theologie; wurde 1780 Professor der Theologie; 1804 Oberkonsistorialrath; 1808 Kanzler und Rektor Perpetuus der Universität Halle, verlor 1813 diesen Posten und wurde nach Frankreich transportirt; 1814 wurde er mit der Herstellung der Universität wieder eingesetzt; erhielt 1817 den rothen preußischen Adlerorden; feierte 1827 sein 50jähriges Magister-Jubiläum und starb 1828.

Das vorzüglichste Werk unter seinen pädagogischen Schriften sind die „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts." (Halle.)

In der Einleitung wird Folgendes abgehandelt:

Zur Ausbildung der im Menschen vorhandenen Anlagen und Kräfte planmäßig mitzuwirken, ist die Sphäre der Erziehung. Der Zweck einer vernünftigen Erziehung kann kein anderer sein, als die Ausbildung des Menschlichen (der Humanität) in dem Menschen, welches in der Vernunftfähigkeit und in dem Vermögen, den Willen durch Freiheit zu bestimmen, gegeben ist. Veredlung der sittlichen Natur des Menschen ist also die Bedingung, unter welcher man allein der Ausbildung jeder andern Anlage eine reine und unbedingte Achtung widmen kann. Die höchsten Grundsätze der Erziehung sind also:

1) Wecke und bilde jede dem Zögling als Menschen und als Individuum gegebene Anlage und Fähigkeit;
2) Bringe Einheit und Harmonie in ihre Ausbildung;
3) richte durch jedes Mittel, das mit den Rechten des Zöglings als Vernunftwesen verträglich ist, die erweckte Kraft auf alles, was der Vernunft als des Menschen würdig erscheint;
4) die Harmonie der Freiheit mit der Vernunft laß dein höchstes Ziel sein, weil auf ihr der sittliche Werth des Menschen beruht.

Unter objektiver Erziehung versteht Niemeyer die körperliche und geistige und in letzterer Beziehung die intellektuelle, ästhetische und moralische Erziehung, weil das Objekt der Erziehung der Mensch nach seiner ihm inwohnenden Kraft ist, welche man in körperliche und geistige unterscheidet und worin letztere theils als Erkenntniß-, theils als Gefühls-, theils als Begehrungsvermögen aufgefaßt wird. Die subjektive Erziehung ist die Erziehung nach dem Geschlecht und nach dem Stand.

Wie es troß aller Verschiedenheit der menschlichen Natur doch etwas Gemeinsames derselben gibt, so leidet es keinen Zweifel, daß es auch allgemeine Erziehungsregeln geben könne und wirklich gebe.

Der Inbegriff dieser Regeln, oder die Theorie der Erziehungsgesetze, heißt die Erziehungslehre oder die Erziehungswissenschaft. (Theoretische Pädagogik.) Ihr Studium bildet den theoretischen Erzieher. (Pädagogiker) Die Geschicklichkeit in der praktischen Anwendung der Theorie, oder die Summe der Kennt-

nisse und Fertigkeiten, welche ein Erzieher besitzen muß, ist die Erziehungskunst (Praktische Pädagogik). Sie ist das Geschäft des Erziehers (Pädagogen). Die Kunst beruht demnach auf der Wissenschaft, obgleich nicht immer die besten Theoretiker die besten Praktiker (Ausüber) sind. (Vergleiche damit Greiling p. 58!)

In der Abtheilung der allgemeinen Erziehungslehre ist von der körperlichen Erziehung, und zwar von der Wichtigkeit derselben, von der ersten Sorge für das Kind, von den Nahrungsmitteln, von den natürlichen Absonderungen, von der Bekleidung, von der Bewegung des Körpers und vom Anfangspunkt der Gymnastik, von der Beherrschung des Körpers, von der Wichtigkeit der Gymnastik für die Erziehung, von der natürlichen und Kunstgymnastik, von der Bewegung des Körpers durch Handarbeiten, vom Verhältniß der Anstrengung zur Ruhe, vom Einfluß der Gemüthsbewegungen auf die Gesundheit der Kinder, von der nöthigen Aufmerksamkeit auf den Geschlechtstrieb die Rede und es wird darüber nicht nur das Wesentlichste von dem, was Locke, Rousseau und Basedow, sondern auch was spätere Schriftsteller, z. B. Guts Muths, Zückert, Frank, Hufeland, Struve, Tissot, Buchter, Villeaume &c. über diese Gegenstände geschrieben haben, zusammenfassend angegeben.

In der 2. Abtheilung wird von der Erziehung und Bildung der geistigen Natur gehandelt und zwar zuerst von der Bildung des Erkenntnißvermögens oder von der intellektuellen Erziehung. Nicht blos durch Unterricht wird der Verstand gebildet; gehäufter Unterricht ist sogar in den frühesten Jahren das alleruntauglichste Mittel, das Erkenntnißvermögen der Kinder zu wecken. Es hat sehr oft eine unglückliche Frühreife zur Folge, die fast immer durch nachtheiliges Zurückbleiben gebüßt wird. Aber in einem andern Sinne kann Alles für sie in Unterricht verwandelt werden, ohne daß sie den Zweck bemerken, welchen man sich bei solchen Veranstaltungen voransetzt. Darauf wird der Stufengang dieser Veranstaltungen anzudeuten gesucht. Als erstes Geschäft der Erziehung wird hiezu genannt, für die Vollkommenheit der Sinnenwerkzeuge zu sorgen. Das Wesentlichste dieser Mittheilung stimmt mit dem, was Rousseau (s. oben) und Guts Muths in seiner Gymnastik, auch Villeaume und Wolke und zum Theil Pestalozzi in seinem A. B. C. der Anschauung über diesen Gegenstand gesagt hat, überein. Darauf wird von Modellen und Bildern als Hülfsmitteln der anschauenden Erkenntniß und von Spielgeräthen als Bildungsmitteln gesprochen. Dabei kommt Niemeyer in letzterer Beziehung auf Locke zurück, welcher (wie oben p. 16 angegeben) richtig bemerkte: „Es werde darin gefehlt, daß man Kinder mit Spielsachen überhäufe und dadurch eine Unmäßigkeit und Unersättlichkeit in ihnen begründe, die sie hierauf auch in andern Fällen

beweisen. Niemeyer äußert ferner: ist es gleich zu viel gesagt, wenn Locke meint, man müsse Kindern gar keine Spielsachen kaufen, sondern sie alle selbst verfertigen lassen, so liegt doch auch etwas Wahres zum Grunde; denn ein Ding entstehen zu sehen, hat einen großen Reiz für sie, und die lebhaftesten können oft tagelang nicht ermüden, sich einen Ball zu verfertigen, der beim ersten Wurf verloren ist; etwas aufzubauen, was in wenigen Minuten zusammenfällt, ohne daß sie darüber untröstlich wären.

Mit den Sinnenübungen müssen die Uebungen in der Sprache in steter Verbindung stehen.

Für die Erweckung und Beförderung der Aufmerksamkeit werden folgende Mittel angegeben:

1) Man fordere die Aufmerksamkeit nur für Objekte, die dem Alter und dem Grade der Ausbildung gemäß sind; daher in den frühesten Jahren nur für Gegenstände sinnlicher Anschauungen.
2) Das Zeitmaß der von Kindern verlangten Aufmerksamkeit nehme mit den Jahren zu.
3) Je ungeübter ihre Seelenkräfte sind, desto mehr muß man vermeiden, sie durch mancherlei Objekte zu gleicher Zeit zu beschäftigen.
4) Die Jugend ist um so aufmerksamer, je mehr die durch einen Gegenstand veranlaßte Thätigkeit ihrer Seele mit ihren übrigen Trieben und Neigungen zusammenhängt.
5) Man zeige dem Kinde, wie wichtig und unentbehrlich die treffende Kenntniß für sein künftiges Wohlsein ist.

Für die Kultur der Einbildungskraft wird Folgendes angegeben:

1) Man übe die Sinne, damit diese die äußeren Gegenstände schärfer auffassen und der Seele vollkommene Bilder zuführen.
2) Man fange die strengeren Uebungen des Verstandes nicht zu frühe an, beschäftige mehr mit anschaulichen Kenntnissen, als mit abstrakten Begriffen.
3) Beschäftige die Jugend fleißig mit Werken der Einbildungskraft, der Dichtkunst.
4) Man entziehe den Kindern auch nicht alle Fabeln, alle Feereien, besonders alle Geistermärchen.

Das Letztere stimmt wohl größtentheils mit Trapp's Ansichten im Rev.-Werk überein; dagegen wollen nicht blos Funk, Villeaume, Campe alle Märchen verbannt wissen, sondern Rousseau verwirft selbst den Gebrauch der Fabeln für Kinder. (S. oben p. 30!)

Für die Gedächtnißkultur werden folgende Regeln angegeben:

1) Man gewöhne Kinder sehr frühzeitig, etwas zu behalten und zu wiederholen.

2) Man übe sie ebensowohl, die Zeichen, vornehmlich die Wörter, als die Sachen zu behalten.
3) Man lasse keinen Tag hingehen, wo nicht das Gedächtniß auf irgend eine Art geübt werde.
4) Bei jungen Leuten von schwachem Gedächtnisse sinne man auf allerlei Erleichterungsmittel ꝛc.

Als Regeln zur Uebung des Urtheilungsvermögens werden angegeben:

1) Man lasse recht häufig über Dinge, welche im Gesichtskreis der Kinder liegen, Urtheile fällen.
2) Man gewöhne sie, von allen Dingen dieser Art Grund und Ursache anzugeben.
3) Man lasse den Grund des Irrthums die Kinder selbst auffinden.
4) Man gebe ihnen Gelegenheit, ihre Kenntnisse auf Fälle im Leben anzuwenden.
5) Man überlege mit ihnen recht oft gemeinschaftlich, wie Dieses und Jenes anzufangen sei ꝛc.

Trefflich äußert sich Niemeyer über die Verschiedenheit der jugendlichen Köpfe und die nöthige Prüfung derselben. Er sagt unter Anderm:

„In den frühern Jahren richte der Beobachter seine Aufmerksamkeit auf das Empfindungsvermögen der Kinder, das sich am ersten entwickelt. Er hat Ursache, muntere fähige, bildsame Köpfe zu erwarten, wenn die Eindrücke der Dinge auf die äußere und innere Sinnlichkeit stark und dauernd sind; wenn Kinder das, was sie erst einmal oder wenigemal empfunden, gesehen, gehört, gefühlt haben, gleich wieder erkennen, wenn sie mit sichtbarer Aufmerksamkeit die Gegenstände bemerken, die sie umgeben; wenn sich eine gewisse Abneigung vor allem Abstrakten, Unsinnlichen, Unverständlichen, allem Wörterkram, der ihnen keine Ideen zuführt, bei ihnen zeigt; wenn sich dagegen manche Triebe, der Trieb zur Thätigkeit, Nachahmung, Veränderung des Zustandes früh regen und, so wie die Empfindungen von Lust und Unlust, stark äußern. Wo sich das Gegentheil von dem Allem finde, da würde man auf ein schwaches Empfindungsvermögen und einen langsamen Kopf schließen müssen. Alle diese Merkmale eines starken Empfindungsvermögens sind entscheidender, als die physiognomischen. Aber auch diese, der hellsprechende Blick, die Beweglichkeit und der Ausdruck der Mienen, die Lebhaftigkeit in allen Bewegungen — werden für den Beobachter nicht ganz unbedeutend sein.

Gedächtniß und Einbildungskraft äußern sich ebenfalls früh. Ein blos behaltendes Gedächtniß, dem aber der Stoff gleichgültig ist, kündigt weniger, als das Sachgedächtniß den guten Kopf an. Kinder, die jenes allein haben, werden künftig viel merken, vermuthlich aber weniger denken.

Die eigentliche Denkkraft äußert sich zwar überhaupt in der Leichtigkeit, womit Begriffe gefaßt und verbunden, und Urtheile gefällt werden;

doch ist sie wieder bei dem Einen für gewisse Arten von Gegenständen geschickter, als bei dem Andern. Manche junge Leute sind aufgelegter, alle Ideen bis auf ihren ersten Grund zu verfolgen; sie wollen Alles erklärt, Alles bewiesen wissen, von Allem Grund und Ursache vollständig einsehen. Sie sind bei Sprachkenntnissen für die Regeln, bei wissenschaftlichen Kenntnissen für die vollständigen Beweisführungen; sie finden besonderes Wohlgefallen an mathematischen Wissenschaften; sie sind, mit Einem Wort, mehr wissenschaftliche Köpfe, und ihr Verstand mehr räsonnirend oder theoretisch. Andere machen vielleicht in den eigentlichen Wissenschaften, in den Regeln einer Sprache weniger Fortschritte, und haben nicht den eisernen Fleiß, welcher jene auszeichnet. Aber sie wenden die Regeln oft glücklich an, ohne sich deren bewußt zu sein; sie haben eine gewisse natürliche Gewandtheit des Geistes, einen hellen Blick für das Einzelne, ein richtiges Urtheil über Menschen und Dinge, eine große Leichtigkeit, sich in Alles zu finden, viel innere Ausbildung ohne großen Vorrath gelehrter Kenntnisse, mit Einem Wort: viel praktischen Verstand und eben daher viel Brauchbarkeit für die Geschäfte des Lebens.

Bei manchen Köpfen ist's, als ob erst eine gewisse Altersperiode eintreten müsse, ehe sie aufwachen. Man verwechselt leicht ihren Schlummer mit einer völligen Abwesenheit. Man gibt sie auf, weil man vergebens an ihnen zu bilden scheint. Unvermuthet erwachen sie aber, und man muß erstaunen, wie schnell sie einholen, was Andere früh geleistet haben. Sehr merkwürdige Männer aus den verschiedensten Zeiten bestätigen die Bemerkung durch ihr Beispiel. Aber auch eine entgegengesetzte Erfahrung begegnet uns oft. Mehr als einmal hat sich mir bestätigt, was auch Arndt (Fragmente der Menschenbildung Th. 2, S. 119) bemerkte, „daß Knaben, von welchen man Großes hoffte, Nichts, Andere, von welchen man Nichts hoffte, Viel wurden.“ „Schwer“, setzte er hinzu, „ist es überhaupt, von Kindern und Knaben zu bestimmen, was sie einst durch Energie und Talent leisten werden. Eine gewisse Lebendigkeit der Organisation, die sich früher zeigt, ein gewisses wildes Gefühl des Wohlbefindens wird gar zu leicht für Stärke der Naturkraft und Tiefe des innern Lebens genommen; in dem Stillen, Unbehülflichen und Schweren der früheren Jahre sieht man gar zu leicht eine angeborne Langsamkeit. Die wichtige Epoche kommt. Hier sinkt die Schwere zu Boden; für das Stumme kommt der Ernst, für das Unbehülfliche auf der Oberfläche des Lebens eine bewundernswürdige Energie und Elastizität im Innern. Dort wird die Lebendigkeit entweder Wildheit und Unstätigkeit, oder aus dem wilden Buben wird wohl gar ein blöder und stiller Kopf, den man treiben muß, wenn er vorwärts soll. Diese Erscheinung bestätigt sich noch täglich, und man könnte große Namen nennen, die auf ihren Adlerflug warten ließen. Es sollen alle Uebergänge in der Natur Mysterien sein, damit die menschliche Willkür nicht zu sehr daran künstele.“

Bildung des Gefühlsvermögens oder ästhetische Erziehung.

Anmerk. Der Ausdruck „ästhetische Erziehung“ wird hier in weiterer Bedeutung genommen, da man ihn gewöhnlich auf die Bildung des Geschmacks für das Schöne bloß bezieht.

In Beziehung der sinnlichen Gefühle suche man zu große Reizbarkeit und zu großes Wohlgefallen an dem sinnlich Angenehmen zu verhüten und Kinder und junge Leute lieber dahin zu bringen, daß es ihnen einerlei ist, was sie essen, ob sie feine oder grobe Kleider haben, ob die Witterung rauh oder angenehm ist, ob sie hart oder weich liegen, als daß sie leckerhaft und bequem sind, immer nach dem Besten greifen ꝛc.

Das sympathetische Gefühl wird am besten durch Liebe des Erziehers geweckt, deren Gewalt selbst die rauhe Natur nicht auf immer widersteht. Mittel gegen die Kultur der sympathetischen Gefühle wären, wenigstens in den früheren Jahren, die absichtliche Gewöhnung an empörende Anblicke, z. B. grausamer Behandlung von Menschen oder Thieren, Executionen, Thiergefechten.

Zur Kultur des moralischen Gefühls werden folgende Mittel angegeben:

1) gutes Beispiel;
2) treffende Urtheile, welche in Gegenwart der Kinder über moralische Gegenstände, Gesinnungen, Handlungen gefällt werden;
3) Benützung wirklicher Situationen des Lebens und Aufforderung der Kinder, zu urtheilen, was in dem vorliegenden Fall Recht oder Unrecht sei;
4) Angemessenheit des Wohlgefallens und der Achtung zu dem Grade des sittlichen Werths vorliegender Handlungen. Man suche das Gewissen der Kinder wach zu halten, indem man den Zögling, je nachdem er gehandelt hat, in dem Zustand innerer Zufriedenheit mit sich selbst, oder der Unzufriedenheit, Scham und Reue erhält, auch wohl diese Empfindungen noch zu verstärken strebt.

Das Gefühl wird um so schwächer, je thätiger der theoretische Verstand ist. Eine zu frühe Anstrengung des Geistes durch höhere Wissenschaften kann das Gefühl tödten. Wenn aber die Vorstellungen sich mehr an die Sinnlichkeit anschließen, der Einbildungskraft in sinnlichen Bildern erscheinen und durch diese Bilder anschaulicher werden, und wenn man diese Bilder recht auszumalen nud darzustellen versteht; so wirken sie unfehlbar auch auf das Gefühl, erfüllen die Seele mit Lust oder Unlust und werden folglich gern oder ungern von ihr erneuert. Lebhafte Gemälde von Vater=, Mutter=, Freundesliebe, lebendige Darstellungen der guten oder bösen Folgen einzelner Handlungen, Beschreibungen des Lasters und der Tugend in concreten Fällen bleiben nicht ohne Wirkung auf das Gefühl; auch die Kinder werden dadurch gerührt; und

so wird Gefühl für Freundtschaft, für Elternliebe, für Tugendliebe in ihnen geweckt und genährt.

Ueber die Erweckung des religiösen Gefühles sagt Niemeyer: „Sobald sich das Gewissen regt, so lenke man das Gemüth von dem Sichtbaren auf das Unsichtbare, von der Liebe der Eltern zu Gott hin, der die Liebe ist. Man sage es in der ihrem Alter angemessenen Sprache, daß von ihm alles Gute komme, daß er nur die Guten liebe ꝛc.“ (Vergleiche Locke oben p. 17.) Rousseau sagte, daß der Unterricht von Gott erst später eintreten und der Zögling in feierlicher Weise mit Gott bekannt gemacht werden sollte (S. oben p. 32!) Gegen diese Ansicht citirt Niemeyer eine Stelle aus der Levana von Richter, welche heißt: „Wenn Rousseau Gott, und folglich Religion, erst als die späte Erbschaft eines mündigen Alters aushändigt, so kann er, große Seelen ausgenommen, nicht mehr religiöse Liebe und Begeisterung davon erwarten, als ein Pariser Vater kindliche, der seinem Sohne kaum früher erscheint, als bis dieser keinen Vater mehr braucht. Wann könnte denn schöner das Heiligste einwurzeln, als in der heiligsten Zeit der Unschuld, oder wann das, was ewig wirken soll, als in der nämlichen, die nie vergißt?“ (S unten im Art. Jean Paul über Religionsbildung!) „Ueberdieß,“ setzt Niemeyer hinzu, „was soll diese feierliche Bekanntmachung wirke? Der Eindruck wird stark sein; aber auch dauernd? Wer Jünglinge beobachtet hat, wird wissen, welche geringe Wirkung alles blos Feierliche auf sie hat. Erhalten und genährt wird das religiöse Gefühl nicht durch zu frühes wortreiches Vorpredigen; durch mechanisches Auswendiglernen von Formeln und Gebeten; durch Zwang zu religiösen Beschäftigungen: durch Begünstigen eines frommen Geschwätzes und einer Heuchelei solcher Empfindungen, welche in diesen Jahren noch nicht natürlich sind; durch allzufrühes Einführen in religiose Versammlungen; durch Betenlassen, wo keine rechte Sammlung und Andacht zu erreichen ist. Dadurch stumpft man das Gefühl ab; man läßt sich von Kindern mit Worten abfinden, und nennt sie fromm. So lehrt man sie, auch Gott damit bezahlen zu wollen, dem doch nur die reine Gesinnung gefallen kann. Man darf sich nicht wundern, wenn bei einer so verkehrten Methode sehr oft die Kinder, welche am religiösesten erzogen zu sein scheinen, am irreligiösesten sind; und wenn die nichts, gar nichts von der Religion fühlen, die von Kindesbeinen an gepredigt, und wohl gar selbst (unter großem Beifall der Verwandten) aus dem Herzen gebetet haben.

Hiedurch soll eine gewisse regelmäßige Gewöhnung auch an das Aeußere, in welchem die innere Religiosität hervortritt, nicht getadelt werden. Selbst äußere Gebräuche in der kirchlichen Gemeinschaft, welche eben durch das Gesellige so sehr geeignet sind, zur Andacht zu erheben, müssen der Jugend früh als etwas Ehrwürdiges und Wohlthätiges erscheinen. Nur die Ueberladung und das Erzwungene, wie alles, was zur

Heuchelei Gelegenheit gibt, ist verderblich und zerstört oft den Keim der echten Frömmigkeit für das ganze Leben."

Zu den vorhin genannten Mitteln muß noch Folgendes kommen:

a) Vor allen Dingen lasse der Erzieher selbst die tiefste Ehrfurcht vor Gott blicken, und die Kinder, so oft Gott genannt oder von ihm geredet wird, bemerken, daß von dem Heiligsten die Rede ist: „Newton, der sein Haupt entblößte, wenn der Name genannt wurde, wäre ohne Worte ein Religionslehrer für Kinder geworden." (Richter in der Levana s. unten!) Gott werde immer als Urheber jeder Freude, jedes Genusses, und alles Uebel als von ihm zu einem weisen Zwecke gesandt ꝛc., dargestellt. Auf diesem Wege ward vordem in so vielen Familien ein religiöser Sinn fortgepflanzt.

b) Man rede besonders dann von Gott, wenn der Kinder Seele durch Naturfreuden geweckt: im Gefühl ihrer vollen Lebenskraft oder sonst in stärkerer Bewegung und allen Eindrücken offen ist. Dieß ist zugleich die beste Art, Kinder beten zu lehren.

(Vergleiche auch hiemit Richter über diesen Gegenstand und andere später folgende Pädagogiker!)

c) Das christlich religiöse Gefühl belebt und erwärmt sich am schönsten an des Erlösers Bilde, wenn dasselbe recht früh auf eine der jedesmaligen Fassungskraft gemäße Art der Seele nahe gebracht wird. Es erzeugt sich das Gefühl der Achtung, Liebe und Dankbarkeit gegen ihn und das allgemeinere Gefühl gewinnt dadurch den Charakter des christlichen.

Auch die Bildung des Gefühls für das Schöne, die Geschmacksbildung, soll nicht versäumt werden, da dieselbe Gefühl für Ordnung und Harmonie, Widerwillen und Verachtung gegen das Schlechte, Unordentliche und Häßliche erweckt; und der Mensch, in dessen Seele der gute Geschmack seine völlige Bildung erreicht hat, in seiner Art zu denken und zu handeln, regelmäßiger, angenehmer und gefälliger als andere Menschen ist. Ihm eckelt vor allem Spitzfindigen, Sophistischen, Gezwungenen und Unnatürlichen, man kann hinzusetzen: vor allem Platten, Kleinlichen und Gemeinen, in Gedanken und Handlungen.

Auch die Bildung des G e s c h m a c k s ist bei weitem nicht blos Sache des Unterrichts. Denn auch hier kommt außerordentlich viel auf die ersten Eindrücke an. Wenn manchen Zöglingen ein guter, selbst feiner Geschmack wie angeboren scheint, so kann der Grund davon zum Theil in der Feinheit der Organe oder in der vorzüglichen Lebhaftigkeit der übrigen Seelenkräfte liegen; zum Theil aber liegt er gewiß in der glücklichen Lage, worin sie sich von Jugend auf befanden, wo Alles, was sie umgab, durch Harmonie, Ebenmaß, schöne Form auf sie wirkte, wo sie in der Art, wie die sie umgebenden Personen sich äußerten, redeten, han-

delten, nichts als den Ausdruck eines feinen, ästhetischen Gefühles erblickten. In diesem Falle wird der Geschmack junger Leute zwar fein, aber die sinnlichen Gefühle werden öfters auf Unkosten der höheren ausgebildet. Nur wo sich zu dem Schönen zugleich das Gute, zum Guten das Schöne gesellt, nur da entsteht jener reine und edle Geschmack, der sich über alle Urtheile, alle Handlungen, alle Gespräche verbreitet und die Tugend mit den Grazien verschwistert.

Bildung des Begehrungsvermögens oder moralische Erziehung.

Die Aufgabe, einen moralisch guten Charakter zu bilden, muß leichter oder schwerer erscheinen, je nachdem man in der Kindernatur ursprünglich weit mehr Gutes, oder weit mehr Böses, oder wenigstens Beides, ungefähr in gleichem Grade gemischt, annimmt. (Man vergleiche damit, was oben bei Schwarz über den Gegenstand mitgetheilt ist!)

Für die erste Meinung stimmten seit Rousseau die meisten Pädagogiker, z. B. Basedow, Campe, Salzmann, Rochow ꝛc., für die letzte Meinung erklärten sich, seit der Kant'schen Abhandlung über das radikale Böse, in des Verfassers „Religion innerhalb der Grenzen der Vernunft" außer den älteren Theologen auch die meisten kritischen Philosophen, z. B. Fichte in dem System der Sittenlehre

Doch sagt Kant in seiner nach seinem Tode erschienenen Pädagogik S. 128: „Der Mensch ist von Natur weder moralischgut, noch böse. Denn er ist von Natur gar kein moralisches Wesen. Man kann indeß sagen, daß er ursprünglich Anreize zu allen Lastern in sich habe, denn er hat Neigungen und Instinkte, die ihn anregen, ob ihn gleich die Vernunft zum Gegentheil treibt."

So hatte schon früher Eberhard in der Apologie*) des Sokrates geurtheilt Und so urtheilten später auch einige Pädagogiker, namentlich Caj. Weiller in seiner Jugendkunde.

Die Erfahrung spricht sich über diesen Gegenstand also aus:

1) In allen Kindern wird man Anlagen zu guten Neigungen gewahr. Einige zeichnen sich durch Liebe zum Guten aus.
2) Aber alle Kinder sind nicht nur verführbar; sondern sie haben auch mehr oder minder einen Hang zu dem, was in reifen Jahren bös genannt wird Einige scheinen eine natürliche Bösartigkeit zu haben.
3) Wenn sich dieß bei manchen aus den ersten Einwirkungen und aus körperlichen Beschaffenheiten, z. B. Trägheit oder großer Reizbarkeit des Temperaments, früher Schwächlichkeit erklärt; so gibt es wieder Beispiele, wo diese Ursachen nicht vorhanden sind und wo

---

*) Vertheidigung.

es unbegreiflich ist, wie bei gleichen Eltern, bei gleicher Einwirkung der Beispiele von Außen, so viel Verdorbenheit entstehen konnte. (Vergleiche damit, was Beneke über diesen Gegenstand sagt. S. d. Art. Beneke!)

4) Sehr bedeutend ist der Einfluß des Erkenntnißvermögens auf das Begehrungsvermögen. Schwacher Verstand ist oft mit Unlenksamsamkeit und thierischer Leidenschaftlichkeit verbunden; zu vorzüglichen Geistesfähigkeiten gesellt sich bald Leichtsinn, bald Starrsinn, zu mäßigen Verstandeskräften Schwäche im Begehren und Verabscheuen. Auf keinen Fall kann man von Kindern sagen, daß sie positiv gut oder positiv bös sind; wohl aber, daß die Keime zum Guten und Bösen in ihnen liegen.

(Vergleiche damit den treffenden Artikel in Zeller und Diesterweg. Ebenso, was v. Sailer darüber sagt. S. oben p. 135!)

Allgemeine Grundsätze der sittlichen Erziehung.

Die Sittlichkeit eines Charakters kann nie etwas von außen her Gegebenes sein, sondern muß aus dem Innersten des Menschen selbst hervorgehen. Außer der frühesten Pflege der ersten sittlichen Gefühle hat die Erziehung ferner zu sorgen, 1) daß das ursprünglich Gute nicht untergehe und das Böse nicht Raum gewinne, welche die negative und indirekte moralische Erziehung heißt; 2) hat sie feste Regeln für den Willen in äußerem Handeln aufzustellen, welche man mit dem Namen der Zucht (Disciplin) bezeichnet; 3) soll sie die Ideen im Zögling beleben, von welchen unmittelbar die moralischen Bestimmungen ausgehen.

1. Negative und indirekte Einwirkung auf die Sittlichkeit.

Zu dieser Einwirkung wird gerechnet: Erhaltung des Frohsinns; Beschäftigung; Nährung des Gefühls der Freiheit; Vertrauen; Verminderung des Reizes zum Unrechtthun; gute Beispiele.

Bei einem frohen Sinne kommt jedes Gute leichter und kräftiger als das Böse empor.

Die Quelle sehr vieler Unarten ist die Geschäftslosigkeit und Langeweile.

Eine dem Alter jedesmalige angemessenene Beschäftigung zu finden, ist daher das Hauptmeisterstück der Erziehung. Kleine Anlagen, Sammlungen, besonders von Naturprodukten, in den früheren Jahren selbst eigentliche Spielereien sind treffliche Hülfsmittel. Nur keine Gewinnstspiele und am allerwenigsten Kartenspiele für Kinder!

Je mehr sich Kinder frei glauben, desto früher entwickelt sich in ihnen ein sittlicher Charakter. Durch unaufhörliche Sittenvorschriften läßt sich nur scheinbare Moralität zu Stande bringen, aber keine wirkliche.

Wer überdieß die Kinder sich nicht frei äußern läßt, kann sie nicht kennen lernen und ihrem Streben keine andere Richtung geben. (S. Rousseau oben p. 29!)

Beweist man den Kindern Vertrauen, so werden sie sich selbst vertrauen lernen, da im Gegentheil Mißtrauen nicht bloß verstimmt, sondern auch muthlos macht. Man sei auch im Verbieten sparsam; denn Manches würde weder in den Gedanken noch in den Willen der Kinder kommen, wenn sie nicht durch ein Gebot darauf aufmerksam gemacht würden

Nichts ist aber so bildend, als die Umgebung; denn das Beispiel wirkt auf die Menschen stärker, als die Vorschrift, weil die Kinder so gern nachahmen, was sie an Anderen sehen.

II. Unmittelbare Hülfe der Sittlichkeit oder moralische Zucht.

Dieselbe begreift in sich die Gewöhnung; ihr geht zur Seite die Vorschrift, das Gesetz, welches Gehorsam fordert. Wo auch dieß noch zu schwach wirkt, tritt Strafe und Belohnung hinzu, damit der Wille sich bezwingen lerne und geneigter und stärker werde.

Durch die Macht der Gewohnheit wird dem Sinn und Willen der Kinder eine Richtung gegeben, die nach und nach zum Charakter wird. Was von den Tugenden, z. B. der Arbeitsamkeit, Mäßigkeit, Bescheidenheit, Geduld, durch Gewöhnung anfangs fast nur ein mechanisches Handeln ist, wird nach und nach Bedürfniß, geht in ein Handeln aus Grundsätzen über, und wird dann das Produkt freier Selbstthätigkeit. Daher setzte Locke in der Erziehung einen so großen Werth darauf. (S. oben p. 13. Vergleiche damit auch die treffenden Stellen in den spätern Artikeln Beneke und Gräfe!)

Im Gehorsam offenbart sich die Herrschaft des Geistes über den Trieb. Im reiferen Alter lehrt die Vernunft den Inhalt des Gesetzes. In den früheren steht sinnliche gesetzgebende Erziehung dem Kinde zur Seite. Da der jüngere Zögling die Gründe in den meisten Fällen noch nicht faßt, so muß bei ihm das Gebot die Stelle des Raisonnements vertreten, und die fremde Autorität die Forderung an den Gehorsam unterstützen. Die Regeln über die Bewirkung des Gehorsams sind folgende:

1) Kinder müssen vom Frühesten an erfahren, daß der Wille der Erzieher stärker ist, als der ihrige und daß es kein Mittel gibt, sich ihm zu entziehen.

2) Gleichwohl versuche man, wo nur immer möglich, ob die Kinder Recht oder Unrecht selbst finden. Wo das Gesetz nothwendig ist, da wird es mit Ruhe und Sanftmuth ausgesprochen. Dagegen beharre man

4) mit Festigkeit darauf; man bleibe sich auch
5) in den Forderungen gleich.
6) Man lasse zuweilen durch ausdrückliche Veranstaltungen den Zögling erfahren, daß er sich beim Gehorsam besser befinde, als bei der Befolgung seines eigenen Willens; aber man mache keine Gewohnheit daraus.
7) Die Sprache des Erziehers nehme mit zunehmenden Jahren des Zöglings den Ton wohlmeinender Zurechtweisung an.

Anmerk. Man hat Rousseau und die neuen Pädagogen beschuldigt, daß sie Kinder zu keinem Gehorsam angehalten, sondern alles erst durch weitläufiges Raisonniren bei ihnen bewirkt wissen wollten; aber was für Ideen müssen diejenigen, die so urtheilen, von diesem großen Kenner der Natur, ja wie viele Zeilen mögen sie wohl in seinen Schriften gelesen haben? Wer dringt wohl sonst mehr darauf, die Kinder in den frühesten Jahren im Gefühl ihrer Schwäche und Abhängigkeit zu erhalten, als gerade er? Davon gibt schon der Emil das deutlichste Zeugniß (s. oben p. 29); in seinen übrigen Schriften ist dieß ebenfalls zu erkennen. So heißt es z. B. in der Nouvelle Heloise, Part. V. Lett. III.:

„Betrachtet man die Kinder an sich, so gibt es wohl kein schwächeres, hülfloseres Wesen, keines, welches abhängiger von denen wäre, die es umgeben, das des Mitleids, der Liebe, des Schutzes so sehr bedürfte, als ein Kind. Was ist also wohl niedriger, aller Ordnung widersprechender, als der Anblick eines herrischen, trotzigen Kindes, welches über alle, die es umgeben, gebietet, und sich einen befehlerischen Ton gegen die erlaubt, die es nur verlassen dürften, um es umkommen zu lassen? Was ist widersinniger, als wenn blinde Eltern diesen Trotz billigen, es wohl gar darin üben, der Tyrann seiner Wärter zu sein, bis es endlich auch der ihrige wird?"

Auch Kant sagt in seiner Pädagogik, daß das Kind Anfangs blindlings gehorchen und daß die Uebertretung des Gebots Strafe nach sich ziehen muß. Ebenso Villeaume, Tillich ꝛc.

Ueber Belohnung und Strafen sagt Niemeyer: „Die Regierung einer Kinderwelt, wie man sie in der Wirklichkeit findet — denn von einer idealen kann hier die Rede nicht sein — kann ohne positive Gesetze, folglich auch ohne positive Belohnungen und Strafen eben so wenig bestehen, als die Regierung der Staaten."

Bemerk. Man wird hier veranlaßt, wieder einen vergleichenden Blick auf Rousseau zu werfen. Dieser ist wider das Positive in der Erziehung, namentlich auch bei Belohnungen und Strafen. Niemeyer erkennt die Nothwendigkeit der positiven Gesetze und der Belohnungen und Strafen an. Jener wollte, man sollte Veranstaltungen treffen, wo auf die Fehler der Kinder Uebel, oder auf ihre Tugenden Belohnungen so erfolgten, als ob sie natürlich und nothwendig erfolgen müßten. Auch er kam also

mit der bloßen Zucht der Natur nicht aus; denn warum sonst künstliche Veranstaltungen? Niemeyer meint, diese würden gleichwohl nur bei kleinen Kindern, die man leicht täuschen kann, anzubringen sein. Knaben und Jünglinge sind zu klug, um nicht zu bemerken, was dahinter verborgen sei; und man erreicht seinen Zweck weit besser, wenn man offen mit ihnen zu Werke geht, und kein Hehl daraus macht, daß man Strafe oder Lohn veranstaltet habe, um sie aufmerksam machen, was Verdienst und Schuld für Folgen haben werde. Machen doch Kinder bei ihren Spielen selbst Gesetze und verknüpfen damit willkürliche Strafen, welche oft strenger sind, als sie der Erzieher bestimmen würde. (Vergleiche damit, was im Art. Jean Paul über diesen Gegenstand enthalten ist!)

Es werden nun im Niemeyer'schen Werke die Grundsätze bei Anwendung der Belohnungen und Strafen angegeben und die verschiedenen Arten der Lohn- und Strafmittel aufgezählt

Die Grundsätze bei Anwendung der Belohnungen und Strafen sind:

1) So lang noch andere dem Zwecke angemessene Mittel vorhanden sind, so greife man weder zum Lohn, noch zur Strafe.
2) Verzogene Kinder machen die Anwendung davon nöthiger, als andere
3) Man beobachte das genaueste Verhältniß gegen Verdienst und Schuld. Es werde nichts belobnt, was Geschenk der Natur ꝛc. ist; nichts bestraft, was unverschuldete Schwäche zur Quelle hat.
4) Man achte auf die Wirkungen, welche Lohn und Strafe in dem Charakter hervorbringt.
5) Man erhöhe den Eindruck der Strafen sowohl, als der Belohnungen, durch den Ausdruck seiner Gesinnungen gegen den Zögling.

Verschiedene Arten der Lohn- und Strafmittel.

1) Die Natur nachahmende.

Man achte darauf, welche Folgen gewisse Tugenden und gewisse Fehler im wirklichen Leben haben, und suche nun ähnliche Folgen auf das Verhalten des Zöglings zu veranstalten. Wer sich reinlich hält, werde in angenehme Gesellschaften gezogen; der Schmutzige werde ausgeschlossen. Wer verträglich, nachgebend, gefällig ist, dem verschaffe man öfters frohe Gespielen; im Gegenfalle bleibe er einsam, oder man entferne sie, wenn er sich mit ihnen nicht vertragen kann. Wer im Kleinen pünktlich und sorgsam ist, werde über mehr gesetzt; dem Unachtsamen nichts mehr anvertrauet. Wer nichts verschweigen kann, werde entfernt, wenn man etwas noch nicht will bekannt werden lassen; dem Verschwiegenen vertraue man Manches absichtlich an, um ihm Vertrauen zu zeigen. Der Lügner finde keinen Glauben; dem Wahrhaften erlasse man Beweise; der Unmäßige, ungehorsam Leckerhafte werde angehalten, übelschmeckende Arzeneien zu nehmen, und der Schulkranke, sich ins Bette zu legen, indeß Andere Freude genießen. U. s. w.

2) Positive Lohn- und Straf-Mittel.

Außer jenen der Natur abgeliehenen Mitteln gibt es auch rein positive, wo der Zusammenhang zwischen ihnen und der Handlung lediglich in dem Willen des Erziehers gegründet ist. Sie gründen sich auf die beiden Triebfedern der menschlichen Seele: Hoffnung und Furcht und hängen mit gewissen ursprünglichen Trieben zusammen: 1) dem Streben nach sinnlich oder geistig angenehmen Empfindungen und 2) mit dem Streben nach Achtung und Ehre.

In den ersten Jahren der Kindheit, wo der Mensch beinahe an Thierheit grenzt, sind nur solche, die unmittelbar auf die Sinne wirken, anwendbar. Mit der zunehmenden Entwickelung des Geistigen werde das, was blos auf Sinnlichkeit wirkt, immer mehr entfernt.

3) Die unschädlichsten Belohnungen und Strafen bleiben die, welche nicht allein zum Guten reizen, und vom Bösen zurückhalten, sondern zugleich irgend eine Vollkommenheit befördern oder eine nützliche Thätigkeit veranlassen.

Anmerk. Niemeyer will also auch, wie jeder andere Pädagog, die körperliche Züchtigung angewendet wissen, um künftigen Uebeln bei Zeiten vorzubauen. Einige Pädagogiker wollten alle körperlichen Strafen verbannen; im Alterthum schon Quintilian; das Scheinbarste haben unter den Neueren Arndt (Fragmente, 2. Th., S. 49 – 97) und Stephani (s. dessen Artikel.) darüber gesagt. Aber hier ist zunächst von dem frühesten Alter oder den Ausbrüchen roher Sinnlichkeit die Rede. Selbst in den Philanthropinen, woraus alle Ruthen und Stöcke verbannt werden sollten, hat man zu Zeiten dazu gegriffen und der Menschenfreund Pestalozzi sagt, „eine Maulschelle zu rechter Zeit sei gar nicht unrecht.“ Gerade vor dieser Strafe sollte man aber am meisten warnen, weil die Execution so nahe liegt, und doch so gefährliche Folgen haben kann.

Bezüglich der Strafen und Belohnungen, welche den Ehrtrieb betreffen, ist das Wesentliche Folgendes:

I. Strafen.

1) Wenn bei dem Bewußtsein, unrecht gethan zu haben, sich die natürliche Scham schon stark genug äußert, so verstärke man sie nicht.
2) Je besser die Gemüther sind, desto schonender sei man in ihrer Beschämung vor Zeugen.
3) Schimpf und Schande gehören nur für ganz verwahrloste Gemüther.
4) Alle Beschämungsmittel, die an sich etwas zu Unedles haben, schließe man gänzlich aus, z. B. niedrige Schimpf- und Scheltworte.

II. Belohnungen.

1) Jemehr sich die Belohnungsmittel hinsichtlich des Ehrtriebes den natürlichen Folgen guter Handlungen nähern, desto besser sind sie. Natürlicher Lohn ist Achtung, Liebe und Vertrauen. Diese gefunden zu haben, darin lernt der Zögling seine Ehre suchen.

2) Man sei nicht zu freigebig mit den Lobpreisungen in Anwesenheit der Kinder. Häufiges Lob ins Angesicht ist Gift für das junge Herz.

3) Alle Zeichen der äußeren Ehre, wodurch das Verdienst zu sehr zu Schau getragen wird, z. B. Meritenzeichen, Ordensbänder, und dergleichen schließe man gänzlich aus.

III. Höhere Bildung des sittlichen Charakters.

Mit Unmündigen über ihre Pflicht raisonniren ist zwecklos. Sobald aber im Zögling die Fähigkeit vorhanden ist, es zu fassen, müssen jede Vorschrift Gründe begleiten und alle Gesetze durch Motive unterstützt werden. Es ist schon viel gewonnen, wenn dem Menschen bei der Uebertretung des Gesetzes klar ist, daß er übertreten hat, und wenn er das Bewußtsein hat, daß er anders hätte handeln sollen. Das Gute soll zwar um seiner selbst willen befolgt werden, dessenungeachtet schließt dasselbe die Bewegungsgründe nicht aus, welche von den Folgen der Handlungen hergenommen sind. Den ersten Rang nehmen die unmittelbaren inneren Folgen ein, z. B. eifrige Ausbildung des Verstandes erhöhet die Seelenkräfte ꝛc. Im zweiten Rang stehen die unmittelbaren physischen Folgen der Handlungen, z. B. Mäßigkeit stärkt die Gesundheit ꝛc. Im dritten Rang stehen die Folgen, welche die Handlungen für die menschliche Gesellschaft haben, z. B. durch Geschicklichkeit kann man Anderen dienen. U. s. w.

Um den sittlichen Ideenkreis zu bilden, ist häufige Unterhaltung mit dem Zögling über moralische Gegenstände die natürlichste Art, sei es nun, wo er gefehlt hat, durch Vorhaltung, Rüge; oder bei befürchteter Gefahr durch Abmahnung, Warnung, oder bei irgend einem feierlichen Anlaß durch Gewissensübung und Erhebung der Seele. Folgende Regeln sind aber dabei nicht zu übersehen:

a) Man moralisire und predige nicht zu viel;

b) man mische in seine Ermahnungen nichts, was für Kinder noch zu wenig paßt;

c) man bewache bei allen Verweisen ꝛc. seine eigenen Affekte;

d) sowohl die Rüge als die Warnung sei kurz und nachdrücklich.

Man belebe das moralische Interesse durch Lektüre und unmittelbares Anschauen des Sittlichen im Leben; insbesondere unterstütze der Erzieher durch seine Persönlichkeit und durch eine sittliche Umgebung den moralischen Unterricht. Das beste Mittel der Moralität ist aber die Religion.

Ist ein Zögling entweder durchaus verwahrlost und schon sehr verdorben oder hat er sich auf irgend eine Weise von dem Wege des Rechts verloren, so ist im ersten Fall eine radikale Cur nothwendig, im andern muß das momentane Uebel gehoben und nur vor der Verirrung bewahrt werden. Beides ist das Geschäft der moralisch pädagogischen Heilkunde. Sie hat bei großer Verdorbenheit des Zöglings damit

anzufangen, daß sie die Quellen des Uebels, so weit es in ihrer Gewalt ist, verstopft, wozu aber oft die Versetzung des Zöglings in eine ganz andere Lage nothwendig ist. Bei einzelnen Vergehungen beachte man genau die erste Abweichung vom Guten und nehme sie so hoch auf als möglich. Man unterscheide auch Vergehungen, die auf eine schon ältere Verderbniß des Herzens schließen lassen, von solchen, die durch einen ungewöhnlichen Zusammenfluß der Umstände beinahe unvermeidlich geworden sind. Man sei äußerst aufmerksam auf das Benehmen des Zöglings nach einem Fehltritt. Man erneuere ferner das Andenken an den einzelnen Fehltritt nicht zu oft. Ist man genöthigt, zu strafen, so hüte man sich, seinen Unwillen oder seine Kälte fortzusetzen. Das Meiste ist von der Entfernung der Ursachen zu hoffen, welche das Verderbniß erzeugt haben.

Nachdem Niemeyer die allgemeinen Grundsätze der sittlichen Erziehung angegeben hat, wovon das Vorstehende den wesentlichen Inhalt ausmacht, so folgen die speciellen Grundsätze der moralischen Erziehung mit Hinsicht auf einzelne Charaktertugenden und Charakterfehler.

Was man über die Behandlungen einzelner Fehler und Tugenden in Locke und Rousseau, bei Basedow im Methodenbuch und Elementarwerke, bei Salzmann in Krebsbüchlein und Konrad Kiefer findet, das ist hier zusammengestellt und in folgender Ordnung vorgetragen:

Es ist zuerst von der natürlichen Lebhaftigkeit die Rede, dann von den Ausartungen derselben und von dem Verhalten des Erziehers in Beziehung auf diese Fehler.

Gleiches findet statt in Ansehung der natürlichen Trägheit der Kinder; ferner in Ansehung der natürlichen Aufrichtigkeit der starken und schwachen Reizbarkeit, des natürlichen Wohlwollens und des Triebes zu gemeinnütziger Thätigkeit ꝛc. Es wird gezeigt, welchen Ausartungen die verschiedenen Triebe im Kinde ausgesetzt sind, wie der Erzieher denselben vorbeugen kann und wenn sie eingetreten sind, wie er dieselben zu heben vermag.

Ueber die natürliche Lebhaftigkeit.

An sich ist die Lebhaftigkeit der Kinder nichts Böses, sondern etwas Gutes; sie werde also nicht unterdrückt, sondern erhalten. Lebhafte Kinder sind aber oft zugleich flatterhaft, unachtsam, zerstreut und flüchtig. Das beste Mittel gegen diese Fehler ist: das, was dadurch versäumt und verdorben wurde, auf der Stelle nachzubringen, oder so weit es möglich ist, gut zu machen. Wer etwas vergessen hat, muß sogleich den Weg noch einmal machen u. s. w.

Natürliche Trägheit der Kinder.

Liegt der Grund dieser Trägheit in einem krankhaften Zustande des Körpers, so muß man Sorge für seine Gesundheit tragen, damit er regsam werde; liegt er mehr im ganzen Temperament, so läßt sich dieß zwar nicht umschaffen, und es wird immer etwas Schwerfälliges und Langsames übrig bleiben; aber viel Veranlassung zu Bewegung, Einführung in die Gesellschaft munterer Kinder, Reiz von Innen und Außen zur Thätigkeit und zur Weckung des Ehrgefühls kann Manches verbessern. Aus dieser natürlichen Trägheit gehen mancherlei Untugenden hervor, z B. Scheu vor aller Anstrengung und schlaffe Bequemlichkeitsliebe, zu großes Wohlbehagen an allen Arten sinnlichen Genusses, des Geschmacks (Leckerheit), des Gefühls (Weichlichkeit und frühe Neigung zur Wollust).

Dem Hang zur Sinnlichkeit wirkt man auf folgende Weise entgegen: Man vermeide alle Verzärtelung und Verweichlichung, die Befriedigung jedes Wunsches, die Unterhaltung der Phantasie mit Verheißung sinnlicher Genüsse. Man gewöhne dagegen früh an Beschwerden und Mühseligkeiten; man stelle das Verächtliche eines blos sinnlichen Lebens dar und erwecke den Sinn für das Schöne, Wahre und Gute.

Die Scheu vor Trägheit und Anstrengung muß man durch Erweckung irgend einer Neigung, die nur durch Thätigkeit befriedigt werden kann, zu schwächen suchen. (Vergleiche damit bei Locke diesen Gegenstand oben p. 16!) Bei jüngeren Kindern ist die Hauptsache, die Arbeit teressant zu machen.

Ueber Aufrichtigkeit und Lügenhaftigkeit.

Gott hat den Menschen aufrichtig gemacht. Wenn daher schon Kinder auf Künste des Betrugs sinnen, so scheint die natürliche Anlage von Außen verderbt zu sein. Man macht Kinder lügenhaft und falsch

1) durch eigenes Beispiel, indem man vieles in ihrer Gegenwart redet, wovon sie genau wissen, daß es nicht wahr ist;
2) durch eigenes Gewöhnen zu mancherlei, wenn auch unschädliche Lügen gegen andere Menschen;
3) durch bezeigtes Wohlgefallen, wenn sie Andere fein belogen und und sich durch schlaue List und Trug aus einer Verlegenheit gezogen haben;
4) durch unverhältnißmäßige Strenge bei den kleinsten Vergehungen;
5) durch hartes Zureden und in Versuchungführen, wo man vermuthen kann, daß sie nicht gern die Wahrheit bekannt machen wollen, z. B. um einen Andern zu schonen, ihm Vorwürfe, Strafe zu ersparen;
6) Leichtgläubigkeit, die ihren Aeußerungen nicht auf den Grund geht, und zu vieles, was sie sagen oder klagen, dahin gestellt sein läßt, wodurch sie oft versucht werden, dieses Vertrauen zu mißbrauchen;

umgekehrt auch durch Mißtrauen gegen ihre Aussagen, geäußerte Zweifel, ob man ihnen auch glauben könne.

Dazu kommt bei den Zöglingen selbst oft Leichtsinn, Unüberlegtheit, dann eigennütziges Interesse, Hoffnung, straflos zu bleiben, auch wohl geliebten Eltern und Lehrern einen Verdruß zu ersparen u. s. w. Auch sehr lebhafte Einbildungskraft verleitet zuweilen zu Unwahrheit, wenigstens zu Uebertreibungen. Um den Charakter wahr und offen zu bilden, vermeide man alle vorhin angeführten Fehler und lasse die Zöglinge bemerken, daß Redlichkeit über Alles gehe, Lüge und Falschheit die Schuld vergrößere, Aufrichtigkeit allemal durch Vertrauen sich belohne. Nächstdem führe man den Zögling nicht in Versuchung, umwinde ihn nicht mit künstlichen Inquisitionsfragen, lasse ihn nicht in der Meinung, im Fall er täuschen wollte, daß man es nicht bemerkt habe. Er muß nicht glauben, daß er der Klügere sei. Beschämung und Verachtung des beharrlichen Lügners ist übrigens in den meisten Fällen besser, als andere positive Strafen. (Vergleiche damit, was J. P. Richter über diesen Gegenstand sagt. S. d. Artikel!)

Ueber Eigensinn.

Eigenen Sinn und Willen haben, ist ebenfalls an sich etwas Gutes, aber es gibt auch ein boshaftes Widerstreben und einen Eigensinn aus Stolz. Bei Behandlung dieses Fehlers muß man untersuchen, wo die Quelle desselben liegt. Das Beste muß dabei in den früheren Jahren die Gewöhnung und namentlich die zum strengen Gehorsam thun. Wohlwollende Behandlung mit Ernst und Festigkeit verbunden, verhütet jene Fehler am ersten. Man lasse auch das Kind durch Eigensinn nichts ertrotzen; sobald es den rechten Weg einschlägt, zeige man sich bereitwilliger, seine Wünsche zu erfüllen. U. s. w.

Grundsätze des Unterrichts.

Ueber den Unterschied zwischen Unterricht und Erziehung liest man bei Niemeyer Folgendes:

Der Unterricht unterscheidet sich von Erziehung weniger in seinem Zweck, als in der Art und Weise, sowie in den Mitteln, wodurch er jenen Zweck erreicht. Die vorhandenen Anlagen des Menschen auszubilden, für das Leben brauchbar zu machen, ist das Ziel des Lehrers und des Erziehers. Beide möchten auch die Bildung durch das Beleben der vorhandenen Kräfte zu eigner freier Wirksamkeit so viel möglich zur Selbstbildung werden lassen. Aber zu langsam und unvollkommen würde diese erfolgen; zu dürftig würde besonders der Vorrath von Materialien bleiben, an welcher die Geisteskraft sich üben und die der Mensch zu den verschiedenen Zwecken seiner Bestimmung verarbeiten soll, wenn nicht der Erziehung der positive Unterricht zur Seite stände,

das zufällige und unsichere Erlernen unzähliger Begriffe und Fertigkeiten ordnete und befestigte, die unvermeidlichen Lücken, welche eigentliche Anschauung und bloß gelegentliche Mittheilung durch Umgang mit Andern übrig läßt, ergänzte, und den ohne einen erfahrenen Führer sich leicht verirrenden Verstand, mit fester Hand leitete.

Einen unaussprechlich hohen Werth behält also der Unterricht. Da nun alle Arten des Unterrichts gewisse allgemeine Gesetze mit einander gemein haben, und die beste Art zu lehren sich auf feste Grundsätze zurückbringen läßt: so kann auch eine Theorie des Unterrichts eine Lehrwissenschaft (Didaktik) entstehen, sowie aus dem Inbegriff der Fertigkeiten, welche zur Ausübung dieser Theorie erfordert werden, die Lehrkunst hervorgeht. Lehrgeschicklichkeit (Donum didacticum.) Da man die Art und Weise, wie gelehrt wird, sie sei nun fehlerhaft oder richtig, die Methode nennt: so bekommt davon die Anweisung zu den besten Lehrformen den Namen der Methodik oder Methodenlehre, die einen allgemeinen und einen speziellen Theil hat, und theils dogmatisch, theils kritisch behandelt werden kann.

Anmerk. Unter Methode (μεθοδος, via et ratio bei den echt römischen Schriftstellern) verstand man von jeher ein absichtlich nach gewissen Regeln eingerichtetes Verfahren. (Da dieß weit schneller zum Zweck führt, als ein regelloses; so ist Methode nach Quintilian zugleich der kürzere Weg, via compendiaria.)

Niemeyer sagt: Es gibt aber nicht eine absolute Methode, wie Pestalozzi behauptet (s. Wochenschrift I. Th., S. 229). Wer darauf geachtet hat, auf welchen verschiedenen Wegen, die jedoch ihre Richtung auf das Ziel mit einander gemein haben, Einzelne zu den richtigsten und gründlichsten Kenntnissen aller Art gelangt sind, kann sich unmöglich durch solche Behauptungen verblenden lassen.

Die erste Bedingung, um gut unterrichten zu können, bleibt zwar eine gründliche und sichere Kenntniß dessen, was man lehrt. Aber durch das Studium der Theorie des Unterrichts und die Bekanntschaft mit den Methoden welche sich in der Erfahrung als die besten in jedem Fach bewährt haben, kann man wenigstens sehr viele Fehler vermeiden, und frühe die Fertigkeit erlangen, welche zum Theil freilich die Sache der Uebung ist.

Der Unterricht hat einen doppelten Hauptzweck:

1) die Kräfte des Zöglings aufzuregen, zu stärken und zu richten, sei es nun zu einer bestimmten Geistesthätigkeit oder einem äußeren Thun oder Handeln, um ihn dadurch fähig zu machen, einer fremden Hülfe immer weniger zu bedürfen. Diese Erklärung stimmt mit der überein, welche Braubach später in seiner Fundamentallehre der Pädagogik (Gießen 1841) gibt. Derselbe spricht als höchsten Grundsatz der Erziehung und der Pädagogik

als Wissenschaft aus: Der Erzieher erziehe den Unmündigen zur Mündigkeit (Selbstständigkeit), oder mit seinen eigenen Worten: erziehe den Menschen zu seinem eigenen Erzieher. Für den Unterricht heißt also dieses Prinzip: der Lehrer bilde den Schüler zu seinem eigenen Lehrer. Von dieser Seite sollte jeder Unterricht erziehend sein. (Vergleiche damit unten, was Beneke unter erziehendem Unterricht versteht.)

2) Nächstdem ist sein Zweck, jenen Kräften einen Stoff zu liefern, an welchem sie sich üben und vervollkommnen können, und in dessen Besitz zu sein, zugleich ein Bedürfniß ist, theils im Allgemeinen für den Menschen, theils im Besondern für gewisse Klassen und Berufsarten. Was das Erste bezweckt, nennt man die formale, sowie das Zweite die materiale Bildung. Auf beide Arten beziehen sich die Gesetze der Didaktik und Methodik.

Es gibt allgemeine Gesetze der Methodik, die auf alle, oder doch die bei weitem meisten Arten des Unterrichts angewendet werden können. Sie beruhen auf den eigenthümlichen Gesetzen der Menschennatur und dem durch sie vorgezeichneten Gange seiner Entwickelung.

Allgemeine Gesetze der Methodik sind:

Vor Allem gehe jeder Unterricht von dem Punkt aus, auf welchem er den Lehrling findet. Es sei feste Regel, nur das zu lehren, was den Fähigkeiten und dem Alter des Lehrlings angemessen ist, und wofür sich, bei einer zweckmäßigen Lehrart Interesse erwecken läßt. So lange daher Kinder noch in den Jahren der Sinnlichkeit sind, dürfen nur Beschäftigungen gewählt werden, welche sich ihrem äußeren oder inneren Sinn darstellen und anschaulich machen lassen, um ihnen auf diesem Wege einen ihnen angemessenen Ideenvorrath zuzuführen; um daran ihren Verstand seine ersten Proben machen zu lassen, daran das Gedächtniß und die Einbildungskraft zu üben. Hiebei wird das höhere Denkvermögen auf keine Weise vernachläßigt, sondern nur gehörig vorgeübt.

Fernere Gesetze der Lehrart sind:

In jedem Alter sollen die Seelenkräfte vorzüglich in Thätigkeit gesetzt werden, für welche es sich am meisten eignet. Eine andere Methode fordert das frühere, eine andere das mittlere und reifere Alter. Kinder sind eines wissenschaftlichen, systematischen Unterrichts unfähig (Rousseau, Greiling). Je mehr ihnen also das, was sie lernen sollen, durch Anschauung, durch sinnliches Bild, durch Beschäftigung der Einbildungskraft, durch Verbindung dessen, was man lehrt, mit ihren Lieblingsneigungen und Beschäftigungen beigebracht werden kann; desto besser wird der Grund aller weitern Bildung gelegt, und die Schule ihnen um so lieber sein, je freieren Spielraum sie ihren Kräften gibt. Hätte man dieß immer bei

dem Rath, in dem Alter des Kindes Manches spielend zu lehren, bedacht: so würde schwerlich die strengste Didaktik etwas dagegen einzuwenden haben.

Zweite Regel: Man schreite bei jedem Unterrichte vom Leichteren zum Schwereren, von den Grundkenntnissen zu den höheren Kenntnissen fort; man übe die Kräfte planmäßig, damit Eins aus dem Andern hervorgehe und das Späte in dem Frühern festen Grund und Boden finde. — Obgleich leicht und schwer relative Begriffe sind: so lehrt doch die Natur der Sache wie die Erfahrung, daß

1) alles Sinnliche leichter zu fassen ist, als das Abstrakte; daß alle Kenntniß vom Einzelnen anfängt und zum Allgemeinen übergeht, folglich im ersten Unterricht alle abstrakte Begriffe vermieden werden müssen, wenn man verstanden sein will;

2) daß Alles, was innerhalb des Gesichtskreises der Kinder liegt, mit ihren vorräthigen Ideen eine Aehnlichkeit hat, sich an ihre Empfindungen anschließt, viel leichter gefaßt und behalten wird, als das Gegentheil.

Dritte Regel. **Ne quid nimis!** (Nicht allzuviel! oder: Halte Maß im Unterricht!)

Eine vernünftige Methode erfordert ein gewisses Maßhalten im Unterricht, in Ansehung dessen, was und wie viel man von einem Gegenstand lehrt. Man setze nie den Werth des Unterrichts in die Menge, sondern in die zweckmäßige Auswahl. Man lehre so wenig als möglich fürs künftige Vergessen

Vierte Regel. Der Unterricht soll gründlich sein.

Dieser Begriff ist relativ, und bedeutet etwas Anderes, wenn von Menschen von gereiftem Verstande, etwas Anderes, wenn von jungen Lehrlingen die Rede ist. Im ersten Falle verbindet man gewöhnlich damit die Idee einer wissenschaftlichen Form, eines tiefen Eindringens in die ersten Grundbegriffe, eines systematischen Ueberblicks der ganzen Wissenschaft oder Kunst. Im zweiten Falle kann er gründliches Lernen blos bedeuten: das Gelernte recht wissen, deutliche Vorstellung und sichere Kenntniß davon haben, kein nothwendiges Glied überspringen; und es wird dann nur dem unsichern uud oberflächlichen Wissen entgegen stehen. Nur dieß soll der Elementarunterricht beabsichtigen.

Fünfte Regel. Man soll der Jugend das Lernen, so weit es erlaubt ist, erleichtern. Dieses Erleichtern besteht im Wegräumen aller Schwierigkeiten, im Ersparen aller Anstrengung, wodurch zugleich alle Selbstthätigkeit verloren gehen würde. Nur von der Erleichterung ist die Rede, wobei man 1) nichts fordert, was noch über die Kräftr des Lehrlings ist, oder ihn unverhältnißmäßig anstrengen würde; 2) ihm die Schwierigkeiten, bei welchen er Gefahr läuft, Lust und Muth zu ver-

lieren, erläßt, seinem Fleiß zu Hülfe kommt, und ihn auf den Weg bringt, wenn er zu weit abirrt.

Sechste Regel Der Unterricht sei interressant! Dadurch wird allein die Aufmerksamkeit des Lehrlings festgehalten, ohne welche kein Unterricht gedeihen kann. Man lehre also nichts, ohne daß man die Lehrlinge, so weit es möglich ist, den Gewinn für sie hat einsehen lassen. Man lasse ferner den Lehrling bemerken, wie sehr man sich selbst für das, was man lehrt, interessire. Interessant wird der Unterricht auch dadurch, daß die Seelenkräfte dabei in Thätigkeit kommen. Dieß geschieht vorzüglich durch die Beförderung der anschauenden Kenntniß, die nicht bloß bei Objekten der äußeren Sinne, sondern auch bei Verstandesbegriffen anwendbar ist. Durch Selbstthätigkeit der jungen Leute, durch Anregung ihres Nachdenkens, durch Lebhaftigkeit des Vortrags, durch Wetteifer können sie ebenfalls für das, was sie lernen sollen, interessirt werden.

Siebente Regel. Verbinde beim Unterrichte wo möglich mehrere Zwecke mit einander. Beschäftige also z. B., wenn beim Lesen die technische Fertigkeit erworben ist, zugleich den Verstand 2c.

Achte Regel. Befördere die Selbstbeschäftigung des Schülers bei und neben dem Unterricht!

Neunte Regel. Wenn gleich jeder Unterricht sich einen eigenthümlichen Zweck vorsetzen und bald mehr die eine, bald mehr die andere Seelenkraft vorzüglich aufregen und bilden soll; so verliere er doch so wenig als möglich den ganzen Menschen mit allen seinen Anlagen und Kräften aus dem Auge. Dadurch wird allein eine einseitige Bildung verhütet. Der Unterricht soll immer zugleich intellektuell, ästhetisch, moralisch und nicht nur für die Schule, sondern auch für das Leben bilden.

Zehnte Regel. Wo Viele zugleich unterrichtet werden, soll man der Mehrzahl nützlich zu werden suchen, ohne irgend Einen ganz aus den Augen zu verlieren.

Die Form des Unterrichts ist zwar eigentlich so mannichfaltig, als die Veranlassungen und die Bedürfnisse der Lehrlinge sind. Indeß gibt es doch 2 Hauptformen der Lehrart: die dialogische und akroamatische. Die erstere, welche man auch katechetische nennt, ist den Bedürfnissen der früheren Jahre angemessen, die akroamatische gehört mehr für Erwachsene von gebildetem Verstande. Wenn das Gespräch darauf angelegt ist, aus den schon vorhandenen Ideen neue zu entwickeln und sie gleichsam zur Geburt zu befördern, so befolgt man die sokratische Lehrart, welche sich sowohl im Unterricht der Kinder, als erwachsener Jünglinge bei gewissen Gegenständen mit großem Nutzen anwenden läßt. Bei demjenigen Unterricht, wo es mehr auf die Mittheilung neuer, besonders wissenschaftlicher und historischer Kenntnisse ankommt, muß der Dialog mit dem Akroama, d. i. mit einem mehr zusammenhängenden Vortrage verbunden werden.

Es werden nun die Gesetze der katechetischen Lehrart kurz angegeben:

A. Bei den Fragen sind die Hauptgesetze:

a) jede Frage sei deutlich — folglich in den allerverständlichsten Ausdrücken abgefaßt, ohne Schmuck, ohne Bilder. Sie sei

b) einfach und bestimmt, so daß eigentlich nur eine richtige Antwort darauf möglich ist. Dieß schließt alles zu Allgemeine, so wie alles Zweideutige aus, wo es nicht etwa als Aufgabe und Prüfung des Urtheils absichtlich ist. Fragen, die man so oft hört: „Was müssen wir alles thun, um glücklich zu werden? Wie vielerlei ist hiebei zu bemerken? Was wünschest Du dir?" und ähnliche, deuten auf völlige Unkunde des Zwecks eines katechetischen Gesprächs. Die Frage sei

c) kurz, so weit es mit der Deutlichkeit bestehen kann; daher nicht aus mehreren Begriffen zusammengesetzt. Sie sei

d) so aufregend, daß irgend eine Seelenkraft wirklich thätig sein muß, um sie zu beantworten, es sei nun das Gedächtniß, oder was noch wichtiger ist, das Urtheil. Je geübter die Zöglinge sind, desto schwerer mögen die Fragen werden. Fragen, auf die nichts als Ja und Nein zu antworten ist, oder in denen — wärs auch nur durch den Ton — die Antwort schon angedeutet wird, gehören allenfalls blos für die ersten Anfänger, wiewohl bei längerem Gespräch (wie die platonischen), die ersteren nicht ganz zu vermeiden sind.

e) Um gewiß zu sein, ob der Lehrling auch selbst denkt, oder ob er vielleicht nur zufällig die rechte Antwort gefunden hat, ändere man die Fragen zuweilen ab, und kleide denselben Gedanken in andere Worte.

B. Bei den Antworten sind die Fälle verschieden.

a) In dem Falle, daß gar keine Antwort erfolgte, würde — wo nicht offenbare Unachtsamkeit zum Grund läge — die Frage abzuändern oder der Schüler zu fragen sein, was er nicht verstanden habe.

b) Erfolgt eine Antwort und sie ist richtig, so verdient sie Billigung, oder man kann wenigstens unverzüglich weiter gehen.

c) Bedarf die Antwort Berichtigung, so sind die Fälle wieder verschieden.

α) Sie ist zuweilen ganz unrichtig. Der Fehler kann in der Unwissenheit, Zerstreutheit, Unfähigkeit, aber auch in dem Fragenden liegen, der sich nicht deutlich ausgedrückt, oder dem Gefragten zu viel zugemuthet hat. Besonders geschieht dies oft, wenn man wissenschaftliche Gegenstände wissenschaftlich beantwortet haben will. Man frage nur besser, und man wird bald bessere Antwort bekommen.

β) Oft ist die Antwort halb wahr und halb falsch. Der Schüler ahnet die Wahrheit — er denkt nur noch nicht deutlich; oder

sein Ausdruck ist übel gewählt, zweideutig, schief, unbequem; man weiß nicht recht, was er dabei denkt. — In diesem Falle nehme man die Antwort auf; billige sie zum Theil; lasse durch weitere Fragen den Gefragten selbst das Wahre von dem Unwahren absondern; lasse ihn die Gründe aufsuchen, bequemere Ausdrücke wählen, statt ihn sogleich durch „Falsch! elend“ niederzuschlagen. Wo man mehrere Lehrlinge vor sich hat, lasse man Wetteifer in der Berichtigung entstehen.

γ) Oft merkt man dem Antwortenden an, daß er im Traum ist, ob er gleich eine erträgliche Antwort gibt. Er hat im Grunde die Frage nicht gehört. Man frage dann oft: „Was hab' ich gefragt? — Du sagst Ja — Nein — worauf geht dies? — was bejahest du?“ Auch gewöhne man besonders Anfänger, daß sie in der Antwort die Frage wiederholen müssen. Dieß ist eine vortreffliche Gedächtnißübung, und was noch wichtiger ist, Uebung der Sprache.

Darauf werden auch die Gesetze der akroamatischen Lehrart mitgetheilt. Dieselben sind:

Der Vortrag soll nie zu lange dauern; er sei deutlich und geordnet, was wichtiger ist, als daß er geschmückt und in blühender Sprache gehalten wird; er sei häufig mit Wiederholung verbunden, welche theils in jeder Stunde beim Anfang oder Schluß, theils am Ende gewisser Abschnitte stattfinden kann. Beide Lehrarten unterstütze die Lebhaftigkeit des Lehrers.

Neben der allgemeinen Methodik und den verschiedenen Formen des Unterrichts hat die Theorie der Lehrkunst auch zu untersuchen, welches die Gegenstände oder Materialien sind, an welchen der jugendliche Geist zu üben und mit denen er vorzüglich bekannt zu machen ist.

Da der Unterricht in jedem Zögling die Menschheit zu achten hat, so gibt es auch für alle Menschen etwas Gemeinsames, wodurch der Stoff aller Elementarbildung bestimmt wird.

Die Vernunft entwickelt sich zunächst durch Anschauung der sie umgebenden Welt, welche sie in dem Verhältniß richtiger erkennt, in welchem sie das Einzelne richtig auffaßt, vergleicht und unterscheidet, und die Vorstellungen dann durch die Sprache fixirt.

Dann aber erzeugen sich auch in ihr selbst, je mehr sie erwacht und erstarkt, Ideen, welche nichts mit dem Sinnlichen gemein haben, theils aus den Gesetzen des Denkvermögens, theils aus der Anlage der Moralität und Religiosität. Soll nun der Unterricht der natürlichen Entwickelung zu Hülfe kommen, so wird die Richtung der Aufmerksamkeit auf alles Anschaubare, verbunden mit der Beziehung desselben durch die Sprache,

sein erstes Geschäft sein, und da der Mensch wenigstens an freiem Gebrauch der Sprache gewinnt, wenn er nicht nur, sie hörend, sie versteht und redend zu gebrauchen vermag, sondern auch ihre sichtbaren Zeichen kennt und anwenden kann, so wird unter den mechanischen Fertigkeiten Lesen und Schreiben zu den wichtigsten gehören. In Hinsicht aber auf die vom Sinnlichen unabhängigen Vorstellungen werden moralische und religiöse Gegenstände die ersten, und Uebung der Denkgesetze, theils an praktischen Urtheilen, theils an Zahlverhältnissen, den natürlichsten und allgemeinsten Stoff liefern. Eine ziemlich allgemeine Observanz hat auch gerade dieß Alles zum Gegenstande des Elementarunterrichts gemacht.

Dieser Lehrstoff ist nach dem verschiedenen Bedürfniß, nach dem Geschlecht, nach dem Beruf und Stand näher zu bestimmen und zu vertheilen.

In der folgenden Abtheilung werden die speziellen Gesetze des Unterrichts in Beziehung auf die nächsten Gegenstände desselben angegeben, und zwar wird zuerst gezeigt, wie die Aufmerksamkeit, das Nachdenken geweckt und die Sprache beim ersten Unterricht geübt werden kann.

Der Unterricht in der Schule darf die ersten und leichten Sinnenübungen nicht übergehen. Man läßt sich die Namen der nächsten Gegenstände angeben, die Theile und Merkmale derselben aufsuchen und benennen, unterhält sich mit den Kindern über Ursprung und Gebrauch der Dinge, vergleicht und unterscheidet sie, sucht ihnen die ersten Begriffe von Ursache und Wirkung beizubringen, übt sie im Klassifiziren der Begriffe &c.

Im deutschen Sprachunterricht werden als Hauptmomente angegeben: 1) die zur Sprache nothwendigen Fertigkeiten; 2) die grammatischen Regeln; 3) die elementarische und höhere Bildung des Styls.

Nicht das Erlernen der Buchstaben, Syllabiren und Aussprechen einzelner Wörter sind die Anfangspunkte des Unterrichts im Lesen, sondern es sind noch manche andere Uebungen denkbar, welche jenem Unterricht vorhergehen. Sie beziehen sich vornämlich auf die Bildung der Sprachorgane, welche durch gewisse Vorübungen an den Sprachlauten zu geschehen hat.

Die Theile des Leseunterrichts, welche allen Methoden zu Grunde liegen, sind: 1) die einfachen Laute und deren Zeichen genau zu kennen und anzugeben (Buchstabenlesen), 2) alle in unserer Sprache mögliche Combination derselben mit Genauigkeit auszusprechen (Lesen einzelner Sylben und Wörter, zusammen und einzeln), 3) diese Fertigkeit auf ganze Sätze und Perioden, auf eine dem logischen Inhalte gemäße Art, nach dem ihnen zukommenden grammatischen oder etymologischen Accente anwenden zu können (das Wortlesen). Diese drei Uebun-

gen haben den Zweck, die Fertigkeit des mechanisch richtigen, oder des langsamen und elementarisch genauen Lesens zu lehren, und bilden die erste Hauptstufe des Leseunterrichts. —

Es wird nun eine kurze Geschichte von den Verbesserungen der Lese-Lehrmethode mitgetheilt.

Niemeyer erkennt ebenfalls die Wichtigkeit der Verbesserung dieses ersten Leseunterrichts an und betrachtet die Stephanische Methode als die einfachste und anwendbarste.

Anmerk. Das Wesen der Stephanischen Lese-Lehrmethode wird im Artikel Stephani angegeben werden.

Die Krug'sche und Zeller'sche Methode erscheinen ihm zu gekünstelt; fast eben so die von Olivier.

Die Haupttendenz Krugs ist nach seiner

„Ausführlichen Anweisung, die hochdeutsche Sprache recht aussprechen, lesen und recht schreiben zu lehren (Leipz. 1801 20 Gr.)"

folgende:

„Es soll die Fertigkeit im Sprechen und Lesen durch das bestimmteste Bewußtsein alles dessen, was hierzu durch die Modifikationen der einzelnen Sprachorgane geschehen muß, hervorgebracht und gesichert werden. Es wird darin gezeigt, wie man es anzufangen habe, durch genau beschriebene Mundstellungen die Kinder zu den Grundbestimmungen und Nebentönen zu führen, dann zur Artikulationsbildung und so immer stufenweise zu den zusammengesetzteren Operationen fort zu schreiten, sowie etwa der Gymnast durch genaue Bezeichnungen der Bewegungen und Stellungen der Füße, der Hände u. s. w., und durch die Gewöhnung, sich derselben zu einzelnen Zwecken bewußt zu sein, fehlerhafte Angewohnheiten zu verbessern und eine schulmäßige Gewandtheit hervorzubringen sucht. Die Krug'sche Methode hat auch Zellern zu einer ähnlichen Arbeit veranlaßt. Niemeyer bemerkt über diese Leselehrmethoden, daß durch die immer anwachsende Menge von neuen Terminologien, durch die Beschwerungen des Gedächtnisses mit allen den ungewohnten Namen von Lippenbrummern, Kehlsumsern, Knalllauten und Zungengaumzischern rc., der Verwirrungen immer mehr werden."

Sind die Schüler im Auflösen der Wörter in Laute, und im Zusammensetzen der Wörter aus Lauten, sowie im Eintheilen der Sätze in ihre Bestandtheile, hinlänglich geübt und sowohl mit der Bildung und Ableitnng der Wörter als mit den Stamm-, Vor- und Nachsylben unserer Sprache ganz bekannt: so werden sie auf einer folgenden Stufe angeleitet, die einzelnen Wörter logisch zu ordnen und zu Sätzen zu verbinden, und die einfachen Sätze allmählig zu Perioden zu erweitern. Dies setzt die Kenntniß der Klassification der Wörter voraus.

Bezüglich der Orthographie sagt Niemeyer: Durch Gewöhnung zum richtigen Sprechen, richtigen Ableiten, durch Achten auf das Uebliche

in den besten Schriftstellern, führt man sichersten zum richtigen Schreiben, sowie durch Uebung im logischen Denken zur richtigen Interpunktion. Die ersten Sprach- und Leseübungen, die damit verbundenen Auflösungen der Wörter und einfachen Sätze in ihre Bestandtheile, die Wortbildungen und Ableitungen, sowie die Unterscheidung der Redetheile machen daher zugleich den ersten orthographischen Unterricht aus. Den mannichfaltigen Uebungen müssen nach und nach die positiven Regeln folgen, welche das Uebliche und durch den Gebrauch zum Gesetz Gewordene zum Bewußtsein bringen.

Ueber die Bildung des deutschen Styls werden folgende Vorschriften gegeben:

1. Stufe: Bildung einfacher Sätze, Vollendung angefangener Sätze und Perioden; Erweiterung und Ausbildung der Sätze zu einfachen Perioden; Umänderung der Sätze durch Versetzung der Wörter ꝛc. Dann Niederschreiben kurzer vorerzählter Geschichten; Beschreibungen dessen, was geschehen und gethan ist.

2. Stufe. Hier sind Stand, Geschlecht und wahrscheinliche Bestimmung in Anschlag zu bringen; darnach sind die Aufgaben zu modifiziren, wenn gleich die Regel und die Methode Denk- und Sprechübungen stets gleichen Schritt halten zu lassen, überall dieselbe bleibt. Die Hauptsache des Unterrichts auf dieser Stufe besteht in fortgesetzten grammatischen Aufgaben, Wiederholungen des Gehörten und Gelesenen, Erzählungen, Auszügen, Beschreibungen, Aufzeichnung merkwürdiger Ereignisse endlich auch Geschäftsaufsätze, wie sie die verschiedenen Verhältnisse des Lebens herbeiführen.

Vom Zeichnen und Schreiben. Von jenem wird gesagt: Mag die Fertigkeit in ihm denen, welche die niedrigen Geschäfte des Lebens allein zu besorgen haben, entbehrlich sein; die Vorübung sollte in keiner elementarischen Bildungsanstalt fehlen; das Zeichnen sollte noch früher als das Schreiben getrieben werden. Von Punkten, geraden und krummen Linien, und den unzähligen Arten ihrer Verbindungen geht alles Zeichnen aus; auf Sicherheit und Fertigkeit im Darstellen angeschauter oder in der Phantasie vorhandenen Formen, beruht die Kunst in ihrem Anfange, wie in ihrer höchsten Vollendung. Eine feste Regel des Stufengangs von dem elementarischen Zeichenunterricht zu dem höheren bis zur Mahlerei, läßt sich schwerlich finden, wiewohl der Geist der neuesten Lehrkunst, die Alles in eiserne Formen zwingen möchte, auch dieß versucht hat. Wie aber aller Unterricht ernst und planmäßig sein soll, so sei auch dieser nicht ein bloßes Spiel und man lege für denselben dadurch ein festes Fundament, daß man vor Allem auf Richtigkeit, Genauigkeit, auf Sicherheit und Fertigkeit der Hand in der

Führung des Zeicheninstruments und Richtigkeit und Schärfe des Augenmaßes hatte.

Schönschreiben. Die Vorübung zu demselben ist die Gewöhnung der Hand zu festen Strichen, geraden und gebogenen, stärkeren und schwächeren Linien und die Uebung des Augenmaßes in dem Auffassen der Verhältnisse der Höhe und Breite.

Die lateinischen Buchstaben eignen sich, um sogleich Gewandtheit und Ebenmaß zu gewinnen, zu den anfänglichen Versuchen mehr als die deutschen, die ja selbst nur von von jenen abstammen. (Demnach werden die Gründe Grasers, warum er den Schreibunterricht mit der lateinischen Schrift beginnt, auch durch die Niemeyer'sche Ansicht unterstützt.)

Die Hauptsache aber ist, was man am meisten scheut und schwach nachgiebig gegen die Kinder, ihnen viel zu oft erläßt, unermüdete Wiederholung der Grundlinien bis zu der allervollendetsten Fertigkeit, Regelmäßigkeit und Schönheit, ehe man Buchstaben und Sylben schreiben läßt.

Von dem Unterricht in der Arithmetik und Mathematik. Vorübungen. Man soll das Entstehen der Zahlen und ihre unzähligen Verhältnisse durch Anschauung deutlich erkennen lehren, statt mit Regeln anzufangen. Dazu dienen Striche, Punkte, Bohnen, Würfel und dergleichen. Die Einheitstabelle nach der Pestalozzi'schen Methode oder auch die Tillich'sche Rechenmaschinen, sind unstreitig treffliche Hülfsmittel zur Versinnlichung.

Die erste Uebung im Zählen geht nicht über zehn hinaus, vorwärts und rückwärts: dann steigt sie allmählig bis zu hundert. Der Unterricht im Rechnen nach Regeln geht von dem Zahlensystem aus. Es ist äußerst wichtig für die Folge, daß die Lehrlinge eine deutliche Vorstellung davon bekommen, wozu es allerlei Versinnlichungsmittel gibt. Nach Adam Riese und nach Kästner ist Anfangs der Gebrauch eines Rechenbrettes von großem Nutzen. Es werden Parallel-Linien gezogen, in deren Zwischenräume Marken (Rechenpfennige) gelegt werden, um die Einer oder Zehner u. s. w. darzustellen. Die Marken auf den Linien selbst bedeuten Fünfer jeder Gattung. Man nannte dieß im 16. Jahrhundert die Rechnung auf den Linien.

Oder man nimmt eine Menge Zahlpfennige, oder andere kleine Münzen; zählt davon nach der Ordnung 1—10 ab und macht aus diesen ein kleines Paquet. Dann wieder 10 und so mehrere Paquete, welche man zur Linken legt, die Einzelnen zur Rechten. Man vermehrt dann die Zahl der Paquete bis 10, schließt diese zusammen in ein großes Paquet, legt dieß eine Stelle weiter zur linken Hand und bezeichne es mit 100. Darauf macht man wieder einige, z. B. 8 Zehn-Paquete, legt

sie in die 2. Stelle. Daneben 6 einzelne Pfennige. So entsteht die Zahl z. B. 186. Man kann sie nun mit großen Ziffern auf den Tisch schreiben, und jede Ziffer mit dem Paquet, was ihr zugehört belegen. So bilden sich deutliche Vorstellungen von Zehnern, Hunderten rc. Das Ein mal Eins mag zwar recht sicher, jedoch nicht mechanisch auswendig gelernt werden. Das Eins und Eins kann mehr eine Sache der Uebung werden. Man fragt z. B.: Wie viel macht 8 und 4? Also auch 9 und 4? Wie viel 4 und 19? 4 und 29? rc. Das Gesetz der Aehnlichkeit in den Summen 13, 23, 33 rc. ist einleuchtend.

Bei den 4 einfachen Rechnungsarten mit benannten Zahlen kann man die Regel wieder erfinden lassen. Auch die Bruchrechnung hat weniger Schwierigkeit, sobald der Begriff einer gebrochenen Zahl zur Anschauung gebracht ist. Hier gewinnt alles an Deutlichkeit durch Benennung irgend eines Ganzen. In wie viele gleiche Theile soll z. B. der ganze Thaler getheilt werden und wie Viele sollen davon bekommen? Jenes bestimmt den Nenner, dieß den Zähler. Der Nenner gibt also nur den Werth der einzelnen Stücke an, und ist für den Zähler das, was der Nenner in der benannten Zahl ist. So ist z. B. $\frac{2}{3}$ nur eine bequemere Bezeichnung für 2 Drittel, so wie 2 Pf. für $\frac{2}{12}$ Gr. und also dem Ausdruck 2 Menschen, 2 Hunde völlig ähnlich. U. s. w.

Mathematik. Wenn auch nicht alle Schüler gleich weit gebracht werden, wozu es an Zeit, Gelegenheit und Vielen an Anlagen fehlt, so kann man doch wenigstens die Vorübungen allgemeiner anstellen, als gewöhnlich geschieht. Es lassen sich hiezu nicht nur die geometrischen Körper, sondern auch eine Menge der uns zunächst umgebenden Gegenstände benutzen. Ein geometrischer Körper ist der physische, blos in Absicht auf Form und Größe betrachtet. Dieß läßt sich auch sinnlich machen. Wer ein Zimmer zu einem gewissen Zweck sucht, muß wissen, wie lang, wie breit, wie hoch es ist. An die Materie, welche den Raum erfüllt, denkt er nicht, wenn er nach der Größe fragt. Er hat den geometrischen Raum im Sinn.

Dem Nachzeichnen geometrischer Figuren gehe das Erfinden vorher. Erst gerade Linien, die sich durchschneiden oder nicht durchschneiden. So entstehen die Begriffe von Winkeln, Parallel-Linien, dann Dreiecke, da das Kind bald sieht, daß noch so weit verlängerte Schenkel eines Winkels keinen Raum einschließen. Darauf folgt die Kenntniß, die verschiedenen Arten einen Raum durch gerade und krumme Linien einzuschließen. Dann läßt man von jeder Art mehrere zeichnen, ausschneiden, mit einander vergleichen, auf einander legen u. s. w., wozu die Pestalozzi'schen Maßverhältnisse benutzt werden können, denen jedoch, nach Niemeyer, vorzüglich Herbarts Pestalozzi's Idee eines A. B. C. der Anschauung (Göttingen 1802. 26 Gr.) zu vergleichen ist. Viele Grundsätze der Geometrie werden praktisch angewendet, ohne daß man sich der Regel bewußt ist. Den

Grundsatz der Congruenz, oder daß Figuren, die einander decken, sich gleich und ähnlich sind, befolgt jedes Mädchen, das sich ein Papier zu einem gegebenen Muster abschneidet.

Geographie und Geschichte. Der Unterricht in der Geographie wird für Zöglinge in den gewöhnlichen Schulen auf einen Curs, für die, in höheren Anstalten auf zwei auch drei gebracht. In den 1. Curs gehören als Vorkenntnisse: die Begriffe von Karten, oder wie man etwas nach dem verjüngten Maaßstabe darstellt, von der Gestalt der Erde, vom Globus, von den Bestandtheilen der Erde, von dem Entstehen der Flüsse &c. Nach diesen Vorkenntnissen geht man, sobald die Kinder die 5 Erdtheile auf dem Globus kennen gelernt haben, zu den Ländern Europas über und lehrt sie den Schülern nach ihren Hauptmerkmalen kennen. Im 2. Kurs füllt man die Lücken aus, welche der 1. gelassen hat, die mathematische Geographie wird vollständiger gelehrt, die Erde als ein Planet betrachtet, ihre physische Beschaffenheit ausführlicher beschrieben; die Hauptländer werden genauer eingetheilt. Ein 3 Cursus würde mehr eine politisch-statistische Geographie sein, womit die Wiederholung der früheren verbunden wäre. Versinnlichung und Gedächtnißübung sind die Hauptsache der geographischen Methode und man macht deßhalb die Kinder frühe mit den Himmelsgegenden genau bekannt, und läßt sie alle Lagen der Länder und Städte aus ihrem Standpunkte sich vorstellen. Man läßt, nachdem ein Land durchgegangen ist, die Lehrlinge aus der Phantasie die Karte davon zeichnen. Schon das Nachzeichnen vorliegender Karten ist nützlich; aber jenes noch weit mehr. Man macht einen leichten Umriß an die Tafel und läßt die Kinder bestimmen, wohin jeder Ort gehört. Man macht Reisen mit den Kindern — erst auf der Karte, dann ohne Karte in der Phantasie.

Geschichte. Die Vorbereitung auf die Geschichte geschieht am besten mit biographischen Erzählungen, im 10.—12. Jahre. Man lasse aber diese Erzählungen sobald es bestimmter Zweck wird, in chronologischer Ordnung folgen, welches zugleich zur ersten Grundlage zur Kenntniß und Uebersicht der Hauptepochen der Geschichte dienen kann. Man entwerfe gleich anfangs eine Zeittafel der der Weltgeschichte, mit bloßer Andeutung der Jahrtausende und von da an, wo die Geschichte reicher wird, der Jahrhunderte. In dem leergelassenen Raume wird nach und nach ein Name nach dem andern eingetragen, so wie die Schüler damit bekannt werden.

Auf einen großen Regalbogen wird, nach Schlözer, die Zeittafel gezeichnet und die einzelnen Felder werden Jahrtausend- und auch Jahrhundertweise, mit verschiedenen sanften Farben illuminirt; anfangs wenig Namen; nach Verhältniß der Wichtigkeit der Zeit immer mehrere. Für Zöglinge für niedere Berufsarten läßt sich kaum etwas anderes erreichen, als die Kenntniß einzelner historischer Bruchstücke, mehr zu

praktischen Zwecken oder zum Verständniß gewisser Begebenheiten, deren oft Erwähnung geschieht, als zu einer vollständigen Geschichtskunde. Der Unterricht hat da eine glückliche Auswahl des Denk- und Wissenswürdigsten zu treffen.

Naturbeschreibung. Im Unterichte für die Zöglinge der niederen Berufsarten hat man sich blos auf einen elementarischen Cursus, der nur das Gemeinnützigste und am nächsten Liegende enthält, zu beschränken und dabei die Naturprodukte zugleich aus dem technologischen Standpunkt zu betrachten. Nirgends werde aber vergessen, die Natur zugleich als das Werk der höchsten Weisheit anschauen zu lehren und dadurch zur Anbetung ihres Urhebers zu führen. Die allerpopulärste Belehrung über das Wissenswürdigste aus der Natur muß von aller systematischen Form entfernt bleiben.

Naturlehre. Die ersten Belehrungen in diesem Gegenstande werden veranlaßt durch die häufigen Erscheinungen am Himmel und auf Erden, durch die Gewalt der Elemente, der Luft, des Feuers und durch die Gewitter. Mit den zunehmenden Jahren tritt aber eine Elementarphysik für Alle, die einer etwas höheren Bildung bestimmt sind, ein. Sie wird von den bekanntesten Erscheinungen und den einfachsten Gesetzen der Bewegung, der Cohärenz und der Schwere, so weit sie durch Erfahrung und Versuche anschaulich gemacht werden können, anfangen, und von diesen zu den Untersuchungen der Stoffe, der Wärme, des Wassers, der Luft, des Lichts, der elektrischen und magnetischen Materie übergehen.

In den Volksschulen wird der Lehrer auch dabei nicht vergessen, noch so manchen Aberglauben und die verkehrten Begriffe von der Natur zu berücksichtigen.

Sehr Vieles läßt sich aus bloßen Beobachtungen im gemeinen Leben erläutern. Manche zu Versuchen nöthigen Instrumente finden sich in jeder Haushaltung. An einem mit Wasser gefüllten Trinkglase kann man die Gesetze der Cohäsion, die Berechnung der Lichtstrahlen, die Schwere und Elastizität der Luft, die Wirkung der Taucherglocke u. m. A. sehr deutlich machen. Aber freilich muß es Lehrer und Lehrlinge aufmuntern, wenn Eltern, statt so mancher unnützen Geschenke an Kinder, an so lehrreiche Sachen etwas wenden. Wie viel Unterhaltung kann nicht ein Elektrophor, den ebenfalls jeder selbst verfertigen kann, eine Elektrisirmaschine, eine Volta'sche Säule, ein Magnet, eine richtige Wage mit Gewichten, ein gläsernes Prisma, eine Luftpumpe, ein Heber, ein Thermometer und Barometer, ein Fernrohr und besonders auch ein Mikroskop gewähren! —

Menschenlehre. Der höhere Zweck dieser Lehre besteht darin, daß der Mensch sich achten, von seiner Natur würdig denken und die Keime der Vollkommenheit, die in ihr liegen, kennen lerne. Es bedarf hierzu weder einer eigentlichen Anthropologie noch Seelenlehre

im schulgerechten Sinn. Es bieten sich dem Lehrer fast täglich Gelegenheiten dar, um Betrachtungen dieser Art anzustellen. Da aber ohnedies der Unterricht vom menschlichen Körper wegen der Zartheit, womit vieles dazu Gehörige von der Jugend behandelt sein will, eine so schwierige Aufgabe ist: so ist es rathsamer, diese Belehrungen gleich in die Naturgeschichte zu verweben und z. B. bei der Beschreibung des Thierischen auch auf das Aehnliche und Unähnliche der menschlichen Natur hinzuweisen. Dabei findet sich Gelegenheit genug, das Nöthigste aus der Gesundheitslehre mit vorzuführen. In den niederen Schulen ist die Bibel oder irgend ein anderes Lesebuch, worin das Gemeinnützigste gesammelt ist, das beste Vehikel, so viel, als den Meisten zu wissen nöthig ist, vorzubringen. Auch hier wäre Gründlichkeit und Lückenlosigkeit, so wie jeder Versuch, den Kindern zum deutlichen Bewußtsein zu bringen, welche Bestimmung jedes Gelenk und jedes Glied habe, und nach welchen Gesetzen es sich bewege, eine wahre Lächerlichkeit. Anthropologischen Unterricht jungen Lehrern, wohl gar in Töchterschulen anzuvertrauen, ist vollends höchst unbedachtsam. Es gibt überdies so unendlich viel Nützlicheres zu lernen, und man kommt mit gesundem praktischen Verstande aus eigener Erfahrung eben so weit.

Was in der besondern Methodik noch über den Unterricht in der Philosophie und in den alten und neuen Sprachen mitgetheilt ist, braucht hier nicht vorgetragen zu werden.

Im 3. und letzten Theile ist von der Organisation des Schulwesens, von den verschiedenen Bildungsanstalten, von den allgemeinen Erfordernissen wohleingerichteter Schulen, darunter von Schulgesetzen und Schuldisziplin und Bildung der Lehrer rc. die Rede.

Ueber Schulgesetze und Schuldisziplin äußert sich Niemeyer so: Jede Schule muß Gesetze haben, welche nicht nur dem eintretenden Lehrlinge bekannt gemacht und erklärt, sondern auch zu bestimmten Zeiten, am besten jährlich oder etwa halbjährlich, bei Eröffnung eines neuen Lektionscursus erneuert werden. Diese Gesetze betreffen eben sowohl das sittliche Betragen, als den Fleiß und die Regelmäßigkeit in Hinsicht auf die Schulverhältnisse. Auch sollten sie, wenigstens im Allgemeinen, die Folgen der Beobachtung und Uebertretung bestimmen. Was man die Schulzucht oder Schuldisziplin nennt, sollte der beständige Nachhall dieser Gesetze sein. Je natürlicher die Belohnungen und Strafen sind, desto besser; dies gilt auch von den öffentlichen Schulen. Durch die Art der Belohnungen sowohl als der Bestrafungen, kann ungemein viel für die Veredlung der Schüler gewonnen, aber durch sie auch unendlich viel verdorben werden. Alle Auszeichnungen durch Ehre sind mit großer Vorsicht anzuwenden. Leicht verstärken sie den Ehrtrieb bis

zur unmoralischen Leidenschaft; und der Fleiß wird zuletzt blos das Produkt der Lohnsucht und der Eitelkeit. Niedrige Strafen dagegen machen auch niedrig und schlecht. Die barbarische Schulzucht der vorigen Jahrhunderte, welche hie und da alle Vorstellungen überstiegen hat, war eben die Ursache, daß eine Menge sklavischer Seelen aus den Schulen hervorging, und sie erdrücken manchen aufstrebenden Geist. Mehrere neuere Erfahrungen scheinen zu beweisen, daß sich die Kinder aller Stände ohne körperliche Züchtigung erziehen lassen, und daß viele ein einziger Tadel oder Herabsetzung empfindlicher strafen kann, als den Hartgestäubten die schmerzlichste Körperstrafe. Doch ist eine schlaffe Disziplin, ein stätes Nachgeben und weichliches Schonen und Vergünstigen der Ausnahmen vom Gesetz, eine parteiische Rücksicht auf Stand und Vermögen und die Verkehrheit, seine Schule lieber wild und ausgelassen, als leer haben zu wollen, das größte Uebel, das eine Schule treffen kann, so wie Disharmonie unter den Handhabern der Gesetze ihr unfehlbarer Ruin.

Gerecht behandelt zu werden, ist eine der frühesten Forderung des Menschen, die sich schon im Kinde regt, und mit der sich bildenden Vernunft immer stärker wird. Daher ist Belohnen und Bestrafen die wichtigste Aufgabe für den Lehrer. Denn davon hängt ein großer Theil seiner Achtung bei den Lehrlingen ab. Er kann die Furcht, aber nie die Achtung durch ein willkürliches Benehmen erzwingen.

Daß in niederen Schulen die Kinder durchaus anders als in höheren behandelt werden müssen, ist eine Meinung, welcher man nicht stark genug widersprechen kann, so bald sie zur Geringschätzung der ärmeren Volksklassen führt. Niemand wird zum Sklaven geboren; also ist auch Niemand einer sklarischen Behandlung von Natur bedürftig. Man stumpft die Menschen gewöhnlich erst ab, um sie sklavisch behandeln zu können. Gerade in den niederen Ständen wirkt bewiesene Achtung und Aufmunterung oft stärker, weil sie weniger daran gewöhnt sind. Der Trieb, moralisch geachtet zu werden, ist dagegen bei Kindern der höheren Stände oft unglaublich schwach. Aber freilich gibt es einzelne ganz rohe und verwilderte Naturen, für die Zaum und Gebiß gehört.

Zuletzt finden noch Beiträge zur Geschichte und Kritik der Pädagogik, Didaktik und des Schul- und Erziehungswesens älterer und neuerer Zeit statt, und zwar

1) zur Geschichte des Schul- und Erziehungswesens bis zum Ende des 17. Jahrhunderts; und dann
2) der Geschichte der Pädagogik seit dem Anfang des 18. Jahrhunderts, in welch letzterem Theile 4 Hauptklassen Pädagogiker vorgeführt werden, nämlich:

1) Schule der Humanisten.

Die Hauptgrundsätze dieser Schule sind: die alten Sprachen, besonders die griechische und lateinische sind das Fundament aller wahren Gelehrsamkeit. Das Sprachstudium ist, schon an sich betrachtet, ein Bildungsmittel des Kopfes; aber es greift auch in alle Theile des menschlichen Wissens ein. Die Urkunden der Religion, das römische Recht, die ächten Grundsätze der Heilkunde, die Philosophie ꝛc., alles ist aus Griechenland und Rom zu uns gekommen. Ohne Grammatik bekommt die Sprachkenntniß keine Sicherheit. Die Anwendung der gewöhnlichen Methode, wonach man neuere Sprachen erlernt, paßt nicht. Zu frühes Treiben der Realien schadet dem gründlichen Erlernen der Sprachen. Die Sachkenntnisse müssen kurz und beiläufig, erst in den reiferen Jahren ausführlich getrieben werden. U. s. w.

Pädagogen aus dieser Schule waren z. B. Cellarius, Gesner, Ernesti, Heyne, Klotz, Schütz, Voß, Creuzer ꝛc.

2) Die Schule Franke's. (S. oben.)

3) Schule der Philanthropen.

(S. oben unter Basedow.)

4) Schule der Eklektiker.

Der Grundsatz dieser ist: Alles prüfen, das Beste behalten! Die Eklektiker trieben nicht ausschließend Humaniora*); aber sie versäumten sie deswegen nicht; der Basedow'sche Philantropinismus begeisterte sie nicht so sehr, um in demselben allein das Heil der Jugend zu finden, aber sie nahmen die besseren Ideen von demselben unter ihre Maximen auf und suchten die Winke und Erfahrungen der heterogensten (verschiedenartigsten) Pädagogen zu benützen. Männer aus dieser Schule waren z. B. May (von ihm: „Kunst der vernünftigen Kinderzucht");

J. G. Sulzer (geb. 1719, gest. 1779), Verfasser der „vernünftigen Gedanken von der Auferziehung und Unterweisung der Kinder (1745)";

J. P. Millers (geb. 1725, gest. 1789), von ihm: „Grundsätze einer weisen und christlichen Erziehungskunst (1769)";

C. F. Weiße (geb. 1726, gest. 1805 zu Leipzig). Von ihm: „Kinderfreund" und „Briefwechsel (1776—83)";

M. Ehlers (geb. 1732, gest. 1800 zu Kiel). Von ihm unter Anderm: „Berichtigungen des Campe'schen Revisionswerks";

Kapp in Bayreuth, Verfasser der „interessanten Erholungen für Schullehrer";

---

*) Die schönen Wissenschaften, welche den Menschen zum Menschen machen, nämlich die alten Sprachen und die zum Verständniß der Alten erforderlichen Hülfswissenschaften: Philosophie, Geschichte, Dichtkunst und Redekunst.

J. G. Büsch (geb. 1728, gest. 1800);
J. G. H. Feder (geb. 1740). Verfasser des „Neuen Emils“;
J. G. Resewitz (geb. 1725), Verfasser der „Gedanken, Vorschläge und Wünsche“;
G. B. Funk (geb. 1734);
G. S. Steinbart (geb. 1738, gest. 1808). U. s. w.

Am Ende finden noch Blicke auf die neueste Geschichte der Pädagogik und Didaktik, besonders in Deutschland, und Beiträge zur Beurtheilung der Pestalozzi'schen Grundsätze und Methoden des Unterrichts statt.

Verhältniß der Niemeyer'schen Grundsätze zu den Lehren vorhergehender Pädagogen.

Nicht Erfindung neuer Ideen, sondern systematische Darstellung desjenigen, was aus den Lehren der bisherigen Pädagogen von den verschiedenen Partheien als das Beste zu erkennen war, ist die Aufgabe Niemeyers gewesen.

Wir begegnen also in seinen Grundsätzen Lehren Pestalozzi's, Rochow's, Basedow's und anderer Pädagogen, z. B. aus der Franke'schen und humanistischen Schule, ohne daß Niemeyer allen und jeden Lehren dieser Pädagogen und Schulen gehuldigt hätte. Er war dem eklektischen Grundsatze ergeben: „Prüfet Alles, das Beste behaltet!“ Er nahm aus der Anschauungslehre Pestalozzi's auf, was brauchbar war und verband damit das Bewährteste aus den Lehren anderer Pädagogen. Gleiches that er in den übrigen Gegenständen, z. B. im Rechnen, wo er insbesondere dem Verfahren Pöhlmanns huldigte. Seine methodischen Beschreibungen der einzelnen Gegenstände unterscheiden sich von denen mancher vorhergehender Pädagogen dadurch, daß er sie nicht blos auf den ersten sogenannten elementarischen oder Volksschulunterricht beschränkte, sondern auch auf den Unterricht in den höhern Schulanstalten ausdehnte. Doch fehlte seinem Stufengang das klare Prinzip, welches erst bei den spätern Pädagogen hervortrat. Darum nahm er auch in diesem Unterricht meist nur zwei Cursus an, bei einigen sogar nur einen, während die meisten folgenden Pädagogen, dem Gange psychologischer Entwickelung gemäß, drei aufstellten. Sein Stufengang bietet also für den praktischen Unterricht nur allgemeine Anhaltspunkte dar. Die systematische Ordnung war bei ihm bis auf einen gewissen Grad vor-, aber nicht durchgedrungen. Wir begegnen in seinem Werke schon der bestimmten Unterscheidung zwischen allgemeinen und besondern Unterrichtsgesetzen, zwischen allgemeiner und besonderer Methodik; aber die bestimmte Ausscheidung der einzelnen Momente dieser Abtheilungen blieb den folgenden Pädagogen übrig. Deßwegen sagt auch Föhlisch in seinen Erinnerungen an Dr. Aug. Niemeyer,

daß die Organisation seiner Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts hin und wieder Gegner gefunden habe, setzt aber hinzu, wenn auch der wissenschaftliche Rahmen der Folgezeit mißfallen sollte, wird wohl das lebenvolle, naturtreue und schöne Gemälde der Menschenwelt, was er umschließt, verworfen werden? Niemeyer suchte die Klippe abstrakter Spekulation und zerfließender Empirie weislich zu vermeiden und verknüpfte die Wahrheit bewährter Erfahrung durch leitende Ideen nach dem wissenschaftlichen Standpunkte der Zeit.

Später suchte Gruner die wichtigsten Punkte der Erziehungslehre mit besonderer Rücksicht auf den Unterricht in der Volksschule wissenschaftlich darzustellen in der Schrift: Versuch einer wissenschaftliche Begründung und Darstellung der wichtigsten Hauptpunkte der Erziehungslehre ꝛc. (Jena 1821); aber auch diese Schrift ist nach der „Pädagogischen Real-Encyklopädie" von Dr. Hergang p. 831 durch Denzel u. A. überboten, obgleich sie dem denkenden Volksschullehrer des Guten viel liefert.

J. P. Richter
(Jean Paul),

geboren zu Wunsiedel; bezog 1781 die Universität; widmete sich der Poesie und den schönen Wissenschaften; lebte dann in Hof, Leipzig, Weimar, Coburg und zuletzt in Bayreuth, wo er auch 1825 gestorben ist.

Seine wichtigsten Werke sind:

Hesperus, — das Leben des Quintus Fixlein, — Titan, — Flegeljahre, — das Leben Fibels und

Levana*)

oder Erziehlehre (Stuttgart und Tübingen. J. G. Cotta'scher Verlag. 1. Aufl. 1806. 2. Aufl. 1811. 3. Aufl. 1845),

ein Werk voll Geist und Kraft, das kein Lehrer und Erzieher ungelesen lassen sollte. Er, der sonst Schnelldenkende und Schnellschreibende hat, seinem eignen Geständnisse nach, 10,000 Tage an dem Werke gearbeitet. Die Erziehung wird darin nicht in systematischer Ordnung, sondern in zwangloser Reihenfolge dargestellt. Der Verfasser geht nicht vom Begriffe der Erziehung aus, um die in demselben enthaltenen Merkmale kenntlich zu machen und sie in schulmäßig geordneter Reihenfolge abzuhandeln. Man findet auch in seinem Werke keine anthropologischen Betrachtungen, wie in andern Schriften ähnlicher Art vorausgeschickt. Gleichwohl enthält das Buch über alle wichtigen Momente der Erziehung so tiefgehende Be-

*) Levana war, nach Jean Pauls eigener Erklärung in der Vorrede zur 1. Aufl. bezeichneten Buchs, die mütterliche Göttin, welche sonst den Vätern Vaterherzen zu verleihen angefleht wurde.

lehrungen, daß man dieselben in vielen systematisch gearbeiteten Schriften vergeblich suchet. Bezüglich der physischen Erziehung stimmt er im Wesentlichen mit den Lehren Rousseau's und Basedow's überein; in sittlicher und religiöser Beziehung weicht er größtentheils von ihnen ab. Er sagt, er habe nicht alles gelesen, was über Erziehung geschrieben worden, sondern etwa nur Eines oder das Andere. Rousseaus Emil nennt er zuerst und zuletzt. „Kein vorhergehendes Werk," sagt er, „ist seinem zu vergleichen." (S. oben p. 37). Sittlichkeit und Religion, oder Humanität im wahren Sinn des Wortes, kann auch nach Jean Pauls Ansicht dem Menschen nicht von Außen gegeben, sondern bloß aus ihm entwickelt werden.

Freithätige Entwickelung des wahren oder Idealmenschen, der in jedem Kind umhüllt liegt, soll das Bestreben des Erziehers, der Zweck und der Geist der Erziehung sein; und nur wiefern dieser Geist alle Erziehungsthätigkeiten durchdringet, kann die Menschenpflanze gedeihen und sich harmonisch entwickeln.

„Ungleich dem gewöhnlichen Erzieher," sagt Jean Paul, „begieße nicht die einzelnen Zweige, sondern die Wurzel, die jene schon bewässern und entfalten wird. Weisheit, Sittlichkeit sind kein Ameisenhaufen abgetrennter zusammentragender Thätigkeiten, sondern organische Eltern der geistigen Nachwelt, welche bloß der weckenden Nahrung bedürfen. Wir kehren die Unwissenheit der Wilden, welche Schießpulver säeten, anstatt es zu machen, bloß um, wenn wir etwas zusammensetzen wollen, was sich nur entfalten läßt. Allein obgleich der Geist der Erziehung — überall das Ganze meinend — nichts ist, als das Bestreben, den Idealmenschen, der in jedem Kinde umhüllt liegt, frei zu machen durch einen Freigewordenen; und ob er gleich bei der Anwendung des Göttlichen auf's Kindliche einzelne Brauchbarkeiten, zeitige, individuelle oder nächste Zwecke verschmähen muß: so muß er sich doch, um zu erscheinen, in die bestimmtesten Anwendungen verkörpern."

Zwar will Jean Paul diese Schrift als sein ernsthaftestes Werk angesehen wissen, dem nur selten ein kurzer komischer Anhang mitgegeben war; aber dieß hat ihn nicht gehindert, auch in ihr den Witz seine Rolle spielen zu lassen; dadurch wird das Verständniß derselben zwar anfangs erschwert, aber dafür findet man sich nachher desto reicher belohnt.

Diesterweg drückt sich über die Mittheilungen der Levana so aus: „Es sind Ergüsse eines hochbegabten Geistes und des fühlendsten Herzens über Erziehung und Unterricht, zum Theil in der ihm eigenen humoristischen Manier geschrieben. Wie in alle Schriften dieses seltenen Mannes (man lese nur die klassische „Denkrede auf Jean Paul" von Börne!), muß man sich auch in Levana hinein lesen. Ist dieses einmal gelungen, so übt sie auf jeden zarten Menschengeist einen unwiderstehlichen Zauber durch den unendlichen, in der That fast unerschöpflichen Reichthum an den edelsten, wohlthuendsten Gedanken und durch den Frühlingshauch, der

über das Ganze verbreitet ist. Darum ist die Levana oft das Lieblingsbuch solcher Lehrer geworden, welche mit den reizenden Gaben des Humors und der Poesie begabt sind. Da deren Zahl klein ist, so wird sie auch unter den Lehrern immer nur ein kleines, aber auserlesenes Publikum zählen.

Im ersten Kapitel wird von der Wichtigkeit der Erziehung gehandelt. Dieselbe wird darin gefunden, daß die gegenwärtige Kindheit die künftige Menschheit bildet, daß die Erziehung des Menschen in der Jugend einen so großen Einfluß auf seine innere Beschaffenheit hat, weil die Seele des Kindes einem weichen Boden gleicht, welcher jeden Samen zur künftigen Aernte leicht aufnimmt 2c.

Jean Paul stellt dies in seiner eigenthümlichen bilderreichen Weise so dar: „In der Kinderwelt steht die ganze Nachwelt vor uns, in die wir, wie Moses ins gelobte Land, nur schauen, nicht kommen; und zugleich erneuert sie uns die verjüngte Vorwelt, hinter welcher wir erscheinen mußten. Womit wir sonst noch auf die Welt — mit Thaten und Büchern — wirken können; dies findet immer schon eine bestimmte und erhärtete und schon unsers Gleichen; nur aber mit dem Erziehen säen wir auf einen reinen weichen Boden entweder Gift oder Honigkelche; und wie die Götter zu den ersten Menschen, so steigen wir (physisch und geistig den Kindern Riesen) zu den Kleinen herab und ziehen sie groß oder klein. Es ist rührend, daß jetzt vor dem Erzieher die großen Geister und Lehrer der nächsten Nachwelt, als Säuglinge seines Milchglases kriechen — daß er künftige Sonnen als Wandelsternchen an seiner Laufbahn führt; — es ist aber auch desto wichtiger, da er weder wissen, ob er nicht einen künftigen Höllengott der Menschheit, oder einen Schutz- und Lichtengel derselben vor sich habe und entwickele oder verwickele; noch voraussehen kann, an welchen gefährlichen Stellen der Zukunft sich der Zauberer, der in ein kleines Kind verwandelt, vor ihm spielt, sich aufrichte als Riese."

„Darum, da ihr theils der Zukunft, wie einer Bettlerin das Almosen, durch Kinder geben lasset; und theils letzte selber als Unbewaffnete in eine bedeckte Zeit versenden müßt, deren giftige Lüfte ihr gar nicht kennt: so ist ja auf der Seite der Nachwelt nichts Wichtigeres, als: ob ihr euern Zögling als das Fruchtkorn einer Ernte, oder ob ihr ihn als das Pulverkorn einer Miene zuschickt, das sich und alles entwickelt, — und auf der Seite des Kindes, ob ihr ihm einen oder keinen Zauber- und Edelstein mitgegeben, der es bewahrt und unversehrt durchführt."

„Ein Kind sei euch heiliger als die Gegenwart, die aus Sachen und Erwachsenen besteht. Durch das Kind setzt ihr, wiewohl mit Mühe, durch den kurzen Hebelarm der Menschheit, den langen in Bewegung, dessen weiten Bogen ihr in der Höhe und Tiefe einer solchen Zeit*) schwer

*) Jean Paul spricht nämlich vorher von einer bedenklichen Zukunft.

bestimmen könnt. — Aber etwas anders wißt ihr gewiß, daß nämlich die moralische Entwickelung, welches die Erziehung ist, so wie die intellektuelle, der Unterricht — keine Zeit und Zukunft kennt und scheuet. In dieser gebt ihr dem Kinde einen Himmel mit einem Polstern mit, der es immer leitet, vor welche neue Länder es auch später komme.

Im 2. Kapitel wird in einer fingirten Antrittsrede auf humoristische Weise zu beweisen gesucht, daß Erziehung wenig wirke.

Die Alten schrieben und thaten wenig für Erziehung. Die Römer hatten griechische Sklaven zu Schullehrern, ohne daß die Kinder Griechen oder Sklaven wurden. In den Zeiten, wo große glänzende Thaten des Christenthums und des Ritterthums und der Freiheit, wie Sterne am dunkeln Horizont Europas aufgiengen, lagen die Schulgebäude nur als dumpfe, kleine, düstere Wilden-Hütten oder Mönchszelten verstreuet umher. Je weiter man in die Zeiten hinab, zu den eisgrauen Völkern hineinsieht, desto weniger Lehrbücher und Cyropädien gab es; und desto mehr war der Mann in den Staat verloren; desto weniger wurde das Weib, das hätte erziehen können, dazu gebildet: dennoch wurde jedes Kind das Ebenbild der Eltern, was mehr ist, als die besten begehren dürfen, da Gott selber das Seinige an den Menschen als Zerrbild sehen muß. Und sind nicht unsere bessern Erziehanstalten ein Beweis, daß man sich aus schlechtern frei und eigenhändig zu höhern heben kann, und folglich zu allen andern Anstalten deßfalls?*) Was erzieht denn aber in Völkern und Zeiten? — Beide! — Die lebendige Zeit, die mit so vielen tausend Menschen, durch Thaten und Meinungen, und zwanzig, dreißig Jahre unaufhörlich, den Menschen wie mit einem Meere von Wellen anstrebt, ab- und zuführend, muß bald den Niederschlag der kurzen Erziehjahre, wo nur ein Mensch und nur Worte sprachen, wegspülen und überdecken. Das Jahrhundert ist das geistige Klima des Menschen; die bloße Erziehung ist das Treibhaus und der Treibscherben, woraus man ihn in jenes auf immer hinaus stellt.

Was vermögen abgeschiedene Worte gegen lebendig dastehende That? Volk- und Zeitgeist entscheidet, und ist der Schulmeister und das Schulmeisterseminar zugleich; denn er greift den Zögling mit zwei mächtigen Händen und Kräften formend an; mit lebendiger Thatlehre und mit unausgesetzter Einheit derselben.

Die zweite Uebekraft, womit der Zeit- und Volksgeist erzieht und

---

*) Jean Paul meint: wenn die früheren Erzieh- und Unterrichtsanstalten so schlecht waren, so können die späteren und jetzigen besseren nicht durch jene hervorgebracht sein, sondern durch etwas anderes, nämlich durch die allgemeinen Völker- und Zeitenentwickelungen. Darum folgt auch oben die Frage: Was erzieht denn rc.

siegt, ist die lebendige That. Nicht das Geschrei, sagt ein sinesischer Autor, sondern der Aufflug einer wilden Ente treibt die Heerde zur Folge und zum Nachsteigen. Ein erlebter Krieg gegen Xerxes glüht das Herz ganz anders, reiner und stärker an, als dreimal ihn exponiren in Cornel, Plutarch und Herodot.

„Himmel, wären Worte zu Thaten dicht zu schlagen, nur tausend zu Einer: könnt' es dann auf einer Erde, wo von Kanzeln, Lehrstühlen, Bücherschränken aller Zeiten unaufhörlich die Flocken der reinsten kalten Ermahnung schneien, noch eine einzige Leidenschaft geben, die vulkanisches Feuer auswürfe?"

„Ach! verehrteste Schullehrer, wenn wir selber nicht einmal von starken Gymnasiums-Bibliotheken, welche Jahrzehende lang predigen können, dahin gebracht werden, daß wir Monatheilige, ja nur Wochenheilige werden: was dürfen wir uns viel von den wenigen Bänden von Worten versprechen, die wir in der Schulstube fallen lassen? — Oder auch mehr sich die Eltern zu Hause?" —

Im folgenden Kapitel wird die Wichtigkeit der Erziehung gegen die im vorigen vorgebrachten Einwürfe vertheidigt. Das Wesentlichste davon ist folgendes: der Mensch nimmt mehr Geistiges an, je weniger er noch bekommen, so wie er nie so ungeheuer wächst und ohne Verhältniß zur Kost, denn als Fötus. Daher gibt man der Erziehung den Rath, im ersten Lebensjahre am meisten zu thun, weil sie hier mit halben Kräften mehr bewegt, als im achten mit doppelten. Alle Eindrücke, sowohl in moralischer, als intellektueller Beziehung lassen in der früheren Zeit stärkere Spuren im Menschen zurück, als in der spätern.

Jean Paul drückt dies auf folgende bilderreiche Weise aus: „Der innere Mensch wird, wie der Neger, weiß geboren, und vom Leben zum Schwarzen gefärbt. Wenn in den alten Jahren die größten Beispiele moralischer Momente vor uns vorübergehen, ohne unser Leben mehr aus seiner Bahn zu rücken, als ein vorbeifliegender Bartstern die Erde: so wirft in tiefem Stande der Kindheit der erste innerliche oder äußerliche Gegenstand der Liebe, der Ungerechtigkeit u. s. w. Schatten oder Licht unabsehlich in die Jahre hinein."

„Was vom Herzen des innern Menschen, gilt auch vom Auge desselben. Denn in Hinsicht der intellektuellen Ausbildung gleicht die Natur des Kindes einer Winterwüste voll Frühlingskeime; wohin ein Strahl trifft (denn alles Lehren ist mehr Wärmen als Säen), da grünt es hervor, und der ganze kindliche Tag besteht aus heißen Schöpfungstagen. Die Erregbarkeit steht wie im physischen, so auch im geistigen Morgen am höchsten, und nimmt mit dem Leben ab, bis endlich den aufgeriebenen Menschen nichts mehr auf der leeren Welt erregt, als die

künftige. Folglich setzt der Mensch, der anfangs, gleich jedem Weltkörper und seinem eigenen, im flüssigen Zustande ist, seine Hauptformen am frühesten an, und später rundet er sich nur ab. Es wirke und drücke dann künftig die ganze Weltmasse mit ihren Stempeln auf den Menschen: der erkaltenden Materie gehen nur matte Abdrücke ein. Unaufhörlich wirke und nage der Zeit- und Völkergeist am Kinde: anfangs sind ihm doch nur seine Erzieher Zeit und Staat."

In den folgenden Kapiteln ist vom Geist und Grundsatz der Erziehung, von der Individualität des Idealmenschen, vom Geist der Zeit und von der Bildung zur Religion die Rede.

Man muß vor Allem das Ziel kennen, welchem man in der Erziehung zuzustreben hat. Dieses bestimmt dann den Weg, welcher zu demselben führt. Alle Mittel und Künste der Erziehung werden erst von dem Ideale oder Urbild derselben bestimmt. Ein solches höchstes Ziel oder Urbild muß uns bei der Erziehung vorschweben, weil nur dadurch Einheit in unsere erziehlichen Bestrebungen gebracht werden kann. Leider lassen sich die Eltern bei der Erziehung ihrer Kinder nur zu oft von falschen und schlechten An- und Absichten leiten! Dieselben werden nun angegeben und dadurch einige der falschen Erziehungsarten bezeichnet, welche wir oben bei Schwarz (s. p. 103 u. ff.) beschrieben finden.

Auch in bloßer Entwickelung und Erregung kann die Erziehung nicht bestehen, so wie sie auch nicht auf rein negatives Verfahren beschränkt sein kann, wie die Rousseau'sche sein sollte. Dieselbe widerspräche sich und der Wirklichkeit zugleich so sehr, als ein organisches Leben voll Wachsthum ohne Reizmittel. Sogar die wenigen eingefangenen, wilden Waldkinder genossen positive Erziehung von den reißenden und fliegenden Thieren um sich her.

Jeder von uns hat seinen idealen Preismenschen in sich, den er heimlich von Jugend auf frei oder ruhig zu machen strebt. Am hellsten schaut jeder diesen heiligen Seelengeist an in der Blüthezeit aller Kräfte, im Jünglingsalter. Aber in einem gleichsam versteinerten Menschen (Anthropolithen) kommt der Idealmensch auf der Erde an; ihm nun von so vielen Gliedern die Steinrinde weg zu brechen, daß sich die übrigen selber befreien können, dies ist oder sei Erziehung. Dabei ist aber die Individualiät des Menschen zu beachten. Denn wird einer Natur die Urkraft gebrochen: was kann da kommen und bleiben, als ewiges Irren in sich selber umher — halbe Nachahmung wider sich, nicht aus sich, ein schmarotzend auf einem fremden Wesen lebender Wurm, das Nachspiel jedes neuen Vorspiels, der Knecht jedes nahen Befehls? Ist der Mensch einmal aus seiner Individualität hinausgeworfen in eine fremde, so ist der zusammenhaltende Schwerpunkt

seiner innern Welt beweglich gemacht und irrt darin umher, und eine Schwankung gehet in die andere über. Wollte man also den Preis- und Idealmenschen in Worte übersetzen, so könnte man sagen, er sei das harmonische Maximum aller individuellen Anlagen zusammen genommen, welches daher ungeachtet aller Aehnlichkeit des Wohllautes doch bei Einzelwesen zu Einzelwesen sich wie Tonart zu Tonart verhält.

Zum Ziel der Erziehkunst, das uns vorher klar und groß vorstehen muß, ehe wir die bestimmten Wege dazu messen, gehört die Erhebung über den Zeitgeist. Nicht für die Gegenwart ist das Kind zu erziehen — denn diese thut es ohnehin unaufhörlich und gewaltsam — sondern für die Zukunft, ja oft wider die nächste. Man muß aber den Geist kennen, den man fliehen will, daher spricht Jean Paul auch über den Geist der Zeit. Er sagt unter Anderm: „Aus der Vorwelt spricht ein Geist, eine alte Sprache, zu uns, die wir nicht verstehen würden, wenn sie uns nicht angeboren wäre. Es ist der Geist der Ewigkeit, der jeden Geist der Zeit richtet und überschauet. Und was sagt er über die jetzige? Sehr harte Worte.

Er spricht strenge aus, welcher Geist den jetzigen Begeisterten der Sinne, und den Feueranbetern der Leidenschaften fehle, der heilige des Ueberirdischen. Beten, glaubt man, zieht die Irrlichter des Wahns an sich. Der Sinn und Glaube für das Außenweltliche gewinnt keine Früchte mehr. Wenn sonst Religion im Kriege war, so ist jetzo nicht einmal in der Religion mehr Krieg — — aus der Welt wurde uns ein Weltgebäude, aus dem Aether ein Gas, aus Gott eine Kraft, aus der zweiten Welt ein Sarg.

Unsere Zeit hat nur leidenschaftliche Begehrkraft — wie das Thier, der Tolle und der Kranke und jeder Schwächste — nicht aber jene Wollkraft, die sich in Sparta und Rom, in der Stoa*) und ersten Kirche, am herrlichsten aufthat.

Gegen die Zukunft ist das Kind mit einem Gegengewichte dreier Kräfte auszrüsten wider die drei Entkräftungen des Willens, der Liebe, der Religion. Kraft und Liebe sind zwei Gegensätze des innern Menschen; aber Religion ist die göttliche Gleichsetzung beider, und der Mensch im Menschen.

Was ist nun Religion? — Sprecht die Antwort betend aus: der Glaube an Gott, denn sie ist nicht nur der Sinn für das Ueberirdische und das Heilige, und der Glaube an's Unsichtbare, sondern die Ahnung

*) die Stoische Schule wurde von Zeno gegründet, der in einer Stoa oder Gallerie lehrte. Ihre Anhänger lebten sehr einfach und streng, setzten das höchste Gut in Gleichgültigkeit gegen Schmerz und andere Eindrücke und lehrten sie mit Gleichmuth dulden.

dessen, ohne welchen kein Reich des Unfaßlichen und Ueberirdischen, kurz kein zweites All nur denkbar wäre. Tilgt Gott aus der Brust, so ist alles, was über und hinter der Erde liegt, nur eine wiederholende Vergrößerung derselben; das Ueberirdische wäre nur eine höhere Zahlenstufe des Mechanismus, und folglich ein Irdisches.

Wie ist nun das Kind in die neue Welt der Religion hinein zu führen? Durch Beweise nicht. Jede Sprosse der endlichen Erkentniß wird durch Lehre und Allmählichkeit erstiegen; aber das Unendliche, welches selber die Enden jener Sprossenleiter trägt, kann nur auf einmal angeschaut werden, statt zugezählt; nur auf Flügeln, nicht auf Stufen kommt man dahin. Das Dasein Gottes beweisen, sowie bezweifeln, heißt das Dasein des Daseins beweisen oder bezweifeln.

„Herder beweiset, daß alle Völker von der Religion Sprache, Schrift und jede früheste Bildung überkommen haben, aber beweiset er damit nicht noch etwas? Nämlich nicht dieses, daß in Völkern, wie folglich in Menschen, das Ideal älter ist, als die Wirklichkeit? – daß also dem Kinde das Höchste näher, als das Niedrigste liege, zumal da jenes in ihm liegt, und daß man früher nach der Sternenzeit und Sonnenuhr rechne, als nach der Stadtuhr, und daß die Gottheit dem Menschen, wie sonst in's Paradies, jetzo in die Wüste ihr Ebenbild früher mitgebe, bevor er es entfärbt, ohne es je entrathen oder verlieren zu können? Alles Heilige ist früher, als das Unheilige; Schuld setzt Unschuld voraus, nicht umgekehrt; es werden Engel, aber nicht gefallene, geschaffen. Daher kommt eigentlich der Mensch nicht zum Höchsten hinauf, sondern immer von da herab, und erst dann zurück empor; und nie kann ein Kind für zu unschuldig und gut gehalten werden. So nun erscheint eben darum den Völkern und Einzelwesen der Unendliche früher, als das Endliche, ja als das Unendliche, so wie die Allmacht der jungen Natur (nach Schelling) früher die festen Sonnen gebar, als die Erden, die um sie laufen. Schliefe nicht eine ganze religiöse Methaphysik träumend schon im Kinde: wie wären ihm denn überhaupt die innern Anschauungen von Unendlichkeit, Gott, Ewigkeit, Heiligkeit u. s. w. zu geben, da wir sie durch keine äußern vermitteln können und nichts zu jenen haben, als das leere Wort, das aber nur erwecken, nicht erschaffen kann? Wie Sterbende und Ohnmächtige innere Musik hören, welche kein Außen gibt: so sind solche innere Töne." „Wenn Rousseau Gott, und folglich Religion, erst als die späte Erbschaft eines mündigen Alters aushändigt: so kann er — ausgenommen bei großen Seelen — sonst nicht mehr religiöse Begeisterung und Liebe davon erwarten, als ein pariser Vater kindliche, der nach der Sitte einiger Völker einem Sohne nicht eher erscheint, als bis er keinen Vater mehr braucht." (Vergleiche damit oben p. 146 und unten im Artikel Beneke den beregten Gegenstand: religiöse Bildung!) „Wann könnte denn schöner das Heiligste einwurzeln, als in der heiligsten Zeit der Unschuld, oder

wann das, was ewig wirken soll, als in der nämlichen, die nie vergißt? Nicht die Wolken des Vor- oder Nachmittags, sondern entweder das Gewölke, oder die Bläue des Morgens entscheiden über den Werth des Tages."

„Da aber die erste Regel für jeden, der etwas geben will, diese ist, daß ers selber habe, so kann Niemand Religion lehren, als wer sie besitzt; erwachsene Heuchelei hingegen oder Maul-Religion erzeugt nichts, als unerwachsene; eine solche Nebensonne kann weder wärmen, noch leuchten; und jeden optischen Betrug erwiedert ein akustischer. Wer keinen Gott im Himmel und im Herzen hat, kann sich ohne Unsittlichkeit durch keine Sittlichkeit gebunden glauben, in seine Kinder (etwan Nutzens halber) ein Nichts zu impfen, das er aus sich schon ausgerissen hat, und das er später selber wieder auszureuten gedenkt."

„Je jünger das Kind ist, desto weniger höre es das Unaussprechliche nennen, das ihm durch ein Wort nur zum Aussprechlichen wird; aber es sehe dessen Symbole. Das Erhabene ist die Tempelstufe zur Religion, wie die Sterne zur Unermeßlichkeit. Wenn in die Natur das Große hereintritt, der Sturm, der Donner, der Sternenhimmel, der Tod: so sprecht das Wort Gott vor dem Kinde aus. Ein hohes Unglück, ein hohes Glück, eine große Uebelthat, eine Edelthat sind Baustätten einer wandernden Kinderkirche." (Vergleiche damit in den Artikeln: Denzel, Harnisch, Gräfe den treffenden Gegenstand!) „Zeigt überall, auch an den Grenzen des heiligen Landes der Religion, dem Kinde anbetende und heilige Empfindungen; diese gehen über und entschleiern ihm zuletzt den Gegenstand, so wie es mit euch erschrickt, ohne noch zu wissen wovor. Newton, der sein Haupt entblößte, wenn der größte Namen genannt wurde, wäre ohne Worte ein Religionslehrer von Kindern geworden. — Nicht m i t ihnen, sondern nur v o r ihnen dürft ihr eure Gebete beten, d. h. Gott laut denken; aber wohl m i t ihnen ihre eigenen. Eine v e r o r d n e t e Erhebung und Rührung ist eine e n t w e i h t e; — Kindergebete sind leer und kalt, und eigentlich nur Ueberreste des jüdisch-christlichen Opferglaubens, der durch Unschuldige, statt durch Unschuld, versöhnen und gewinnen will, und heimlich behandelt das Kind den Gott, den ihr ihm mündlich gebt, gerade so, wie der Kamtschadale und jeder Wilde den seinigen. Ein Tischgebet vor dem Essen muß jedes Kind verfälschen. Auch später sei der Bettag und jeder Religionstag ein seltener*); aber darum feierlicher; was das ergreifende erste Abendmahl für das Kind ist, das lasset jede Stunde sein, worin ihr sein Herz zur Religion heiligt. Nur selten lasset Kinder in die Kirche gehen; aber wenn ihrs thut, so weihet

*) Daß obigen Ansichten insofern nicht beizustimmen ist, weil das Gebet als etwas Seltenes vorkommen soll, erkennt man schon daraus, indem die Religion des Menschen und also auch schon des Kindes Lebens-Element ist; wo das Gebet als etwas Seltenes erscheint; da ist es so viel als gar nicht.

sie in die Würde einer Theilnahme an den Erhebungen ihrer Eltern ein. Ja ich wollte lieber — da es noch keinen besondern Gottesdienst bloß für Kinder gibt, und keine Kinderprediger — ihr führtet sie an großen Tagen der Natur oder des Menschenlebens bloß in den *leeren* Tempel, und zeigtet ihnen die heilige Stätte der Erwachsenen. Wollt ihr Dämmerung, Nacht, Orgel, Lied, Vaters Predigt dazu setzen: so werdet ihr wenigstens durch einen Kirchgang mehr religiöse Einweihung in in jungen Herzen zurücklassen, als ein ganzes Kirchenjahr in alten. Wehe thut dem Herzen nach diesen Ansichten, die schon ziemlich abgewöhnte Gewohnheit, welche man jetzo gutmüthig zurückwünscht, nämlich die, daß die Kindheit und Jugend die Predigten, d. h. deren Entwürfe im Tempel nachschreibe und zu Hause oder im Gymnasium richtig vorlege."

„Für die armen Kinder, deren Eltern selber noch Zöglinge des Sonntags sind, und denen gegen den tiefen Wochenwust unter ihrem niedrigen Wolkenhimmel eine daraus emporziehende Hand nicht fehlen darf, gilt mehr als für Kinder höherer Stände äußerlicher Kirchendienst; die Kirchenmauern, die Kanzel, die Orgel sind ihnen Symbole des Göttlichen; es ist aber als Symbol einerlei, obs eine Dorfkirche, oder der Natur-Tempel; und wissen denn wir selber, ob und wo der Unausforschliche die Steigerung seiner Symbole endigen kann? Braucht nicht der höhere Geist wieder ein höheres? —

Lasset in das Allerheiligste der Religion — welches der Kirchengänger erst in die Kirche als den Tempelvorhof des Herzens mitbringt — das Auge des Zöglings überall blicken, wo er nur äußere Mauern und Formen erblickt. — Jede fremde Religionübung sei ihm so heilig, wie die eigene, und jedes äußere Gerüste dazu."

„Gebt dem Kinde unser Religionsbuch in die Hand; aber schickt die *Erklärung* dem Lesen nicht *nach*, sondern *voraus*, damit in die junge Seele die fremde Form als ein Ganzes dringe. Warum soll erst der *Mißverstand* der Vorläufer des Verstandes sein? — Ohne *Wunder* gibts keinen *Glauben* und der Wunderglaube selbst ist ein inneres."

„Nicht durch die *Lehrsätze*, sondern durch die *Geschichten* der Bibel keimt lebendige Religion auf. Die beste christliche Religionslehre ist das *Leben Christi* und dann das *Leiden* und *Sterben* seiner Anhänger, auch außerhalb der heiligen Schrift erzählt."

Im 3. Bruchstücke ist vom Anfang des Menschen und der Erziehung, von der Freudigkeit, vom Spiele, vom Freudengenusse der Kinder ꝛc. die Rede.

Soll man im Meere einer menschlichen Seele Abschnitte angeben, so bilden den ersten die drei ersten Jahre, innerhalb welcher das Kind aus Mangel an Kunstsprache noch im thierischen Kloster lebt und nur hinter

dem Sprachgitter der Naturzeichen mit uns zusammenkommt. Für eine künstliche Gymnastik der Sinne ist Jean Paul nicht; seine Ansichten weichen also in der Beziehung von den Schwarz'schen ab. Auch was die Entfaltweise der Sinne betrifft, ist er anderer Ueberzeugung als dieser. Schwarz setzt nach Jean Pauls Ansicht die Geburtszeit des Schmeck- und des Riechsinnes zu spät an und scheint nach seinem Urtheile die Verfeinerung dieser Sinne, welche allerdings in ein erwachsenes Alter fällt, mit der Innigkeit und Kraft derselben zu vermengen, welche mit ihrer größten Stärke gerade im Kindlichen blüht. Es heißt: „Wer hat nicht an sich meine Erfahrung gemacht, daß oft ein ländlicher Blumenstrauß, welcher uns als Kinder im Dorf ein Lustwald gewesen, in späten Mannjahren und in der Stadt durch seine alten Düfte unnennbare Zurückentzückungen in die göttliche Kindheit gegeben, und wie er, gleich einer Blumengötttin, uns in das erste umfassende Aurorengewölke der ersten dunkeln Gefühle hinein gehoben? — Aber wie könnte eine solche Erinnerung so stark uns selber berauschen, wäre nicht die kindliche Blumen-Empfindung so stark und innig gewesen? — Mithin schreibe man dem spätern Alter nichts weiter zu, als die Verfeinerung einer solchen Innigkeit."

Was die Wärme für den Körper des Menschenküchleins ist, das ist die Freudigkeit und Heiterkeit für die Seele desselben.

Spiele, d. h. Thätigkeit, nicht Genüsse erhalten Kinder heiter. Im Thiere spielt nur der Körper, im Kinde die Seele. Diesem begegnet nur Leben; daher umringt sich das frohe Wesen belebend mit Leben und sagt z. B. die Lichter haben sich zugedeckt und sind zu Bette gegangen. Man soll die Kinder nicht mit zu vielen Spielsachen umgeben; jedes Spielzeug soll so zu einem Arbeitszeuge taugen. Auch Kleinheit der Bilder ist besser, als Größe. Der Sand dient nach der Erfahrung Jean Pauls vorzüglich zum Spielzeuge für Kinder. Wenn Spielen der Kinder mit Sachen die erste Spielgattung ist, so macht das Spielen der Kinder mit Kindern die zweite aus. Der Kinderspielplatz ist für sie eine geistige Erwerbschule. Unbehülflich und einseitig wird der Knabe bleiben, welcher bis in sein 15. Jahr immer an den Hofmeister gekettet ist. Das Spielen und Treiben der Kinder ist an sich und in Beziehung auf ihre Zukunft so ernst- und gehaltvoll, als unseres auf unsere. Jean Paul wünscht vor und neben den Lehrschulen Spielschulen, wie derselben zu seiner Zeit schon in den Niederlanden gewesen sein sollen. Die Spiele, worin die Kinder zu erwarten oder gar zu fürchten haben, lieben sie am meisten. Man soll die Kinder nicht zu viele Freuden nach einander genießen lassen. Gestattet den Kindern viele Spiele, aber dabei weniges und unscheinbares Spielzeug. Das schönste und reichste Spiel ist Sprechen, erstlich des Kindes mit sich, und noch mehr der Aeltern mit ihm selbst. Unmittelbar nach dem Ausschlafen bedarf das Kind, bei seiner geistigen und leiblichen Erregbarkeit, fast nichts; kurz vor dem Einschlafen ist gleichfalls ein Ausbrennen

des Spielfeuers, ein wenig Langeweile, dienlich. Für reifere Kinder, welche die Arbeit übt und zwingt, ist schon deren Ende (die Freiheit) ein Spiel, und dann die freie Luft. Es regle und ordne der Lehrer nur nicht nach den Arbeiten wieder auch die Spiele!"

Treffliche, mit Witz und Scharfsinn, Bildern und poetischer Schönheit gewürzte und geschmückte Stellen finden sich auch in diesen Kapiteln. Hier sollen einige derselben folgen. Darüber, daß die geistige Erziehung erst mit der Geburt anfängt und nicht, schon 9 Monate früher, drückt sich Jean Paul unter Anderm so aus:

„Wäre es wahr, daß die Mutter noch einen geistigern Einfluß in wehrlos nackte Menschen hätte, als den ernährenden: was für eine traurige Menschheit würde aus der neunmonatlichen Verziehanstalt in die Welt geschickt werden, da auf mütterlicher Seite sich alle geistigen und körperlichen Mängel der weiblichen Natur in neun Monate und deren Geburt zusammenhäufen, und auf kindlicher Seite das Gehirn und die Erregbarkeit am größten ist, und mithin jede Einbildung der Mutter sich als Bildung des Kindes, jeder Schmerz sich als Verzerrung fortsetzen müßte im Vergrößerspiegel des Opferwesens? Himmel! wenn der Eckel an Speisen und Menschen, die Gier nach Unnatürlichkeiten, die Furcht, die Weinerlichkeit und Schwächlichkeiten so geistig einflößen, daß der Mutterleib die erste Adopzionloge und Taubstummenanstalt der Geister, und die Weichlichkeit das Geschlechtkuratorium der Männer wäre, welche sieche, scheue, weiche Nachwelt fortgepflanzter Schwangerer! — Es gäbe keinen Mann mehr — jeder lebte — und thränte, und gelüstete, und wäre nichts! — Drängte sich die Mutter so allmächtig und geistig, sich selber geistig kopirend, in die Kindseele hinein, so weiß ich nicht, woher die Charakter-Verschiedenheit der Kinder derselben Mutter abstammen; jedes Kind müßte ein geistiger Supernumerarkopist seiner Geschwister sein und die ganze Kinderstube ein geistiger Abgußsaal der Mutter."

Ueber das erste Leben des Kindes nach der Geburt heißt es:

„So hebt denn der Lebensmorgen mit zwei Sinnen der Ferne im losgelassenen Gefangenen an, wie der tägliche Morgen mit Licht oder Gesang, oder Getöse. Indeß bleibt Licht der erste Schmelz der Erde, das erste schöne Wort des Lebens. Der Schall, der ins fortschlummernde Ohr eingreift, kann nur ein starker sein; diesen erregt aber niemand neben der Gebärerin, als ihre Geburt selber, das Kind, und so fängt die Tonwelt mit einem Mißton an, aber die Schauwelt mit Glanz und Reiz.

Alles Erste bleibt ewig im Kinde, die erste Farbe, die erste Musik, die erste Blume, malen den Vorgrund seines Lebens aus; noch aber kennen wir dabei kein Gesetz, als dieses: beschirmt das Kind vor allem Heftigen und Starken, sogar süßer Empfindungen. Die so weiche, wehrlose und so erregbare Natur kann von Einem Mißgriff verrenkt, und zu einer wachsenden Mißgestalt verknöchert werden. Aus diesem Grund ist

sogar das Schreien der Kinder, so bald es sich aus Mißton, Heftigkeit, Befehl und Zorn zugleich zusammenflicht, durch alle männliche Gegenmittel zu verhüten, obwohl nicht durch weibliche, die es vermehren."

Ueber künstliche Uebung der Sinne äußert sich Jean Paul auf folgende Weise:

„Die neue Welt, die der Säugling mitbringt, und die neue, die er vorfindet, wickele sich an ihm als Lehren ab, oder als Kenntnisse auf: und beide Welten bedürfen noch nicht fremder Ackerpflüge und Aussaaten. Sogar jene künstliche Gymnastik der Sinne, die ein Jahrkind will sehen und hören und greifen lehren, ist nicht viel nöthiger, als die Laufbänder, die im Gehen unterweisen; und kann es denn der Vortheil, irgend eine Sinnenkunst etwa drei Monate früher einzuschulen, als der vierte sie von selber zuführt, belohnen, daß man in den ersten Jahren, und über das erste Kind sich zum Nachtheil der spätern Jahre und der folgenden Kinder über ein Etwas abmüde, das den Wilden und Landleuten, und jedem ungehemmten Leben sich von selber aufnöthigt? Der treffliche Schwarz in seiner Erziehlehre fordert durch seinen Entwurf eines Früh-Gymnasiums aller Sinne zu einem Zusatz für diesen Paragraphen auf. Was den materialen Vortheil dieser fünf Sinnen-Schulklassen betrifft, so erzieht und übt das reiche vielgestaltige Leben die Sinne durch Unaufhörlichkeit mit einer Macht, welche der Armuth einiger Uebanstalten nicht bedarf, bloß den Fall ausgenommen, wenn ihr das ganze Kind in Einen einzigen Sinn verwandeln wollte, z. B. in ein Maler-Auge, in ein Kunstohr. Hingegen formelle Nützlichkeit haben diese Uebungen, in so fern sie den Geist anhalten, sich seiner Empfindungen in feinern Abtheilungen bewußt zu sein, und anstatt die Welt mit Ellen, besser mit Linientheilen auszumessen. Indeß bietet sich die innere Welt zu einer feinern und höhern Schule dazu an, als die äußere."

Ueber die Wichtigkeit einer fröhlichen Stimmung des Kindes äußert sich Jean Paul unter Anderm also:

„Einen traurigen Mann erduld' ich, aber kein trauriges Kind; denn jener kann, in welchen Sumpf er auch einsinke, die Augen entweder in das Reich der Vernunft, oder in das der Hoffnung erheben; das kleine Kind wird aber von Einem schwarzen Gifttropfen ganz umzogen und erdrückt. Denkt euch ein Kind, das zum Blutgerüste geführt würde —, denkt euch Amor in einem deutschen Särglein —, oder seht einen Schmetterling nach dem Ausreißen seiner Vierflügel kriechen als Raupe: so fühlt ihr, was ich meine."

„Freudigkeit — dieses Gefühl des ganzen freigemachten Wesens und Lebens, dieser Selbstgenuß der innern Welt, nicht eines äußern Welttheilchens — öffnet das Kind dem eindringenden All; sie empfängt die Natur nicht lieb-, nicht wehrlos, sondern gerüstet und liebend, und lässet alle jungen Kräfte wie Morgenstrahlen aufgehen, und der Welt und sich ent-

gegen spielen, und sie gibt Stärke, wie die Trübseligkeit sie nimmt. Die früheren Freudenblumen sind nicht Kornblumen zwischen der Saat, sondern jüngere kleinere Aehren. Es ist eine liebliche Sage, daß die Jungfrau Maria und der Dichter Tasso als Kinder nie geweint."

Ueber Naschhaftigkeit der Kinder, gegen welche Schwarz „zu eifrig eifert", liest man Folgendes:

„Noch hab' ich kein Kind gekannt, für welches nicht Süße, Fett und Backwerk die meisterhaftesten Küchenstücke und Altarblätter gewesen wären, und dieß schon bloß darum, weil ein Kind, halb Thier, halb Wilder, also der Geschmack selber ist. Die Biene hat zugleich einen Honig- und einen Wachs-Magen; aber bei Menschen hat jenen nur das Kind, diesen der Erwachsene. Wenn Schwarz Naschhaftigkeit und Unkeuschheit immer gepaart gefunden: so kann er dieß nur für das Alter der Mannbarkeit aussprechen; aber dann war Eßliebhaberei nur die Folge und Begleitung der tiefern Geschlechtliebhaberei, nicht aber die Ursache derselben."

Freudengenüsse der Kinder sollen nicht gehäuft auf einander folgen, sonst wird das kleine Wesen in den Honig jetziger Lustüberfülle eingetaucht, womit die Zeit den Bienenflügeln der Psyche jeden Flug verklebt.

Kinderbälle vor dem Tanzmeister in Zuschauer- oder Mittänzergesellschaft — im heißen Klima des Tanzsaals, nennt Jean Paul die Vorreihen zum Todtentanz. Dagegen Kindertänze glaubt er nicht genug empfehlen zu können. Er sagt: „Welcher Vater ein altes Klavier, oder eine alte Geige, oder Flöte hätte, oder eine improvisirende Singstimme: der solle seine und fremde Kinder zusammenrufen, und sie täglich stundenlange nach seinem Orchester hüpfen und wirbeln lassen — paarweise in Ketten — in Ringen — recht oft einzeln, sie selber mitsingend, als Selbstdrehorgeln — und wie sie nur wollten. Im Kinde tanzt noch die Freude, im Manne lächelt oder weint sie höchstens. Der reife Mensch darf durch den Tanz nur die Schönheit der Kunst, nicht sich und seine Empfindung, ausdrücken; Liebe würde sich dadurch zu roh, Freude zu laut und zu keck vor der ernsten Nemesis geberden. — Im Kinde leben noch Leib und Seele in den Flitterwochen einträchtig und der freudigen Seele hüpfet noch der lustige Körper nach, bis später beide von Tisch und Bett sich scheiden und endlich ganz verlassen: der leise Zephir der Zufriedenheit dreht später die schwere metallene Fahne nicht mehr zu seinem Zeiger um."

Von der Musik sagt Jean Paul: „Man sollte sie lieber, als die Poesie, die fröhliche Kunst heißen. Sie theilt Kindern nichts als Himmel aus, den sie haben noch keinen verloren, und setzen noch keine Erinnerungen als Dämpfer auf die hellen Töne."

„Der Erziehmusik dient unte rallen den Instrumenten, die in Haiden's Kinderkonzert lärmen, das am besten, welches dem Spieler selber angeboren wird, die Stimme . . . . .

Gibt es etwas Schöneres, als ein frohsingendes Kind? Wie man sich durch inneres Singenhören einschläfert, so könnte man wenigstens in den Fällen, wo schnelles (sonst immer bedenkliches) Aufwecken nöthig ist, es nach dem Beispiele von Montaigne's Vater musikalisch thun. Eine Flötenuhr wäre ein guter Wecker. — Und wie wäre nicht sonst noch die Tonkunst als Seelenheilmittel gegen die Kinderkrankheiten des Verdrusses, Starrsinns, Zürnens anzuwenden?"

Ueber Gebieten, Verbieten, Bestrafen und Weinen der Kinder sagt Jean Paul dem Wesen nach Folgendes: Rousseau fordert, daß in der Erziehung blos durch physische Folgen und Anstalten belohnt und bestraft werde. Dies entspricht Jean Paul nicht; denn nicht zu gedenken, daß zur Erfüllung dieser Forderung die Erwachsenen ihre ganze Thätigkeit stets bloß der Erziehung wachsender Menschen widmen müßten, was nicht die Absicht des Schöpfers ist, der das Leben zu bloßem Erziehen nicht geschaffen hat, so liegt diese Forderung auch nicht in der kindlichen Natur begründet. Denn das Kind muß — von sich ausgehend — Alles für frei ansehen, sogar die todte Materie, und sich über jeden Widerstand, als sei er ein geistiger, erbittern. Das Kind findet in jeder Begebenheit eine Handlung, und im Hinderniß einen Feind. Es ist also unnöthig, daß der älterliche Wille den Schein eines bloßen Geschickes annehme. (Andere Pädagogiker machen auch noch darauf aufmerksam, daß die Kinder bald dahinter kommen würden, wer die Begebenheiten veranstaltet. (Vergleiche damit Niemeyer oben p. 146!) Jean Paul verlangt dann auch, gleich anderen Pädagogen, daß man nicht zu viel gebiete und verbiete, sondern den Kindern mehr Freiheit im Handeln gestatten solle. Man soll auch seltener durch die That, als durch Worte verbieten. Es ist z. B. besser, wenn das Kind das Messer auf Worte weglegt, als wenn man ihm dasselbe wegreißt; denn im ersten Falle folgt es dem Drucke fremder Kraft, im zweiten dem Zuge eigener.

Man soll weniger gegen Fehler, die mit der Kindheit sterben, und für Tugenden, die mit den Jahren kommen predigen, als gegen Fehler und für Tugenden, die mit dem Alter wachsen. Denn was nützt z. B. die allzugroße (voreilige) Eile im Gehen-, Stricken- und Lesen-Lehren, da diese Künste doch endlich von selber anlangen? Aber etwas ganz Anderes ist z. B. reine Aussprache, rechte Körper- und Federhaltung beim Schreiben, Ordnungssinn 2c., welches lauter mit den Jahren wachsende Fertigkeiten sind. Man soll die Worte gegen verwelkliche Fehler lieber für fortblühende aufsparen.

Sogar ein Erwachsener, welchen man beständig mit Predigten und Verdammungen verfolgt, würde zu keiner ächten Thätigkeit und sittlichen Freiheit gelangen, geschweige aber ein schwaches Kind, das mit jedem Lebensschritte sich in ein: „Halt! — Lauf'! — Laß'! — Mach'!" verstricken muß.

Man soll das Kind ohne Umschweife zur Befolgung der Regel anhalten: Was du willst, daß dir die Leute thun sollen, das ꝛc., darum soll ihm auch die Achtung fremden Eigenthums „entschieden" und „ohne Schonung" zugemuthet werden (was offenbar gegen Rousseau stimmt. S. d. Art. p. 29).

Da der Mensch nach seiner egoistischen Natur nur Alles für sich begehrt, so soll man diesem unmäßigen Verlangen schon im Kinde widerstehen und es genügsam zu machen suchen, indem man dem Kleinen Kleines zumißt und sagt: „mehr nicht!"

Die Aeltern sollen sowohl rücksichtlich der Antworten, die sie dem begehrenden Kinde geben, als bezüglich der Strafen, die sie über Fehler der Kinder bestimmen, nicht zu schnell verfahren, sondern dem Verzugsystem huldigen. „Aeltern würden oft nach dem Lineal der feinsten Gesetzmäßigkeit abstrafen — ohne jedes hölzerne — wenn sie nur nach jedem Kinderverbrechen vier und zwanzig zählen wollten, oder ihre Knöpfe oder ihre Finger. Nur bei den jüngsten Kindern kette die Strafe sich in den Fehler ein, gleichsam als physische Wirkung in die Ursache."

Ueber Strafen sagt Jean Paul: „Kaum will mir dieses unkindliche Wort aus der Feder; Schmerzen oder Nachwehen möcht ich lieber schreiben. Strafe falle nur auf das schuldige Bewußtsein — und Kinder haben anfangs, wie Thiere, nur ein unschuldiges.

Große Belohnungen, sagt Montesquieu, bezeichnen ein verfallenes Staatsgebäude; dasselbe gilt von großen Bestrafungen im Erziehhause, ja von Staaten selber.

Wir wenden die Ruthe schlecht an, wenn wir sie nachher zum Stock verdichten müssen. Jene sollte diesen entbehrlich gemacht haben. Sogar die Ruthe sollte nur einigmale als Paradigma und Thema der Zukunft gebraucht werden, wonach die bloße Drohung predigt und zurückweiset. —

Ein Kind aber, das schlägt, werde geschlagen und am besten vom Gegenstand selber, wenn er selber erwachsen ist, z. B. also vom Bedienten. Ist ein Kind das geschlagene, z. B. ein Mädchen, so mag der Vater dessen **curator sexus** (Geschlechts-Vormund) sein; ist's hingegen ein Knabe, den ein Knabe schlug: so verdient er den künftigen Mannhut nicht, wenn er lieber seine Stimme, als seine Hand entgegensetzte und zum väterlichen Aktenstocke flöhe. Nie habe der Wettstreit zwischen älterlicher und zwischen kindlicher Hartnäckigkeit statt, jener in strafendem Ertrotzen, dieser in leidendem Trotzen. Nach einer gewissen ausgeübten Strenge lasset dem wunden Kinde den Sieg des Nein; ihr seid gewiß, es flieht einen so aufreibenden das nächste Mal."

Ueber das Nachzürnen sagt Jean Paul: „Kaum ist eine bedeutende Strafe des Kindes so wichtig, als die nächste Viertelstunde nach ihr und der Uebergang ins Vergeben. Nach der Gewitterstunde findet jedes Saatwort den aufgeweichten warmen Boden; Furcht und Haß der Strafe, die

anfangs gegen die Rede verhärteten und sträubten, sind nun vorüber und die linde Lehre dringt ein, und heilt zu, wie den Bienenstich der Honig lindert und die Wunden das Oel. In dieser Stunde kann man viel reden, wenn die mildeste Stimme dazu geliehen wird, und durch das Zeichen eigener Schmerzen die fremden mildern. Giftig aber ist jeder Nachwinter des Nachzürnens; höchstens ein Nachleiden, nicht ein Nachquälen ist erlaubt.

Das Nachzürnen, dieser strafen-sollende Schein, weniger zu lieben, geht dem nur in die Gegenwart getauchten Kinde (das dem Thiere gleicht, welches nach größter Angst und Wuth sogleich ruhig wieder genießt), entweder unverstanden oder unwirksam vorüber; oder es verträgt sich aus demselben Gegenwartsinne mit der Verarmung an Liebezeichen und lernt Lieben entbehren; oder es wird durch die beständige Fortstrafe einer schon begrabenen Sünde erbittert; — dabei geht durch dieses Nachgrollen der schöne, so ergreifende Uebersprung ins Verzeihen verloren, das alsdann mit langsamer Allmählichkeit nur entkräftet wirkt.

Gibt es etwas Schöneres, als eine Mutter, die nach dem Strafen weich-ernst und trüb-liebend mit dem Kinde spricht? — Und doch gibt es etwas Schöneres: einen Vater, der dasselbe thut."

Strafen, welche positiv den Ehrtrieb antasten, widerräth er sehr. Er sagt: „Wenn schon der Staat nur Handlungen, nicht Menschen ehrlos erklären soll — außer da, wo er mit der Ehre zugleich das Leben abspricht; weil Ehrlosigkeit Vertilgung der Menschheit ist, jedes aber noch so sehr zerrüttete Herz den Lebenskeim zur Herstellung der Menschen unverwüstlich aufbewahrt: so ist es noch sündlicher, im unbesonnenen Kinde diesen Lebenskern, der jetzt erst unreife und wachsende Glieder treibt, mit dem grimmigen Froste der Schandstrafen anzutasten. Ihr mögt zum Lohne ihm Wappenbriefe, Ordenketten und Sterne und Doktorhüte geben — oder zur Strafe alles dieses nehmen; — aber nur nicht größer, nämlich nicht positiv, werde die Ehrenstrafe, wie doch die Schandkappen, hölzernen Esel rc. mancher Schulen sind.

Wird also des Kindes Wunde noch heiß und tief gemacht durch Ehrlosigkeit: so hängt das ehr- und hülflose Wesen, von zwei Schmerzen angefallen, zwischen Himmel und Erde, an Geist und Leib gestäupt und verschmachtet öde. Nie werde auch der kleinste Schmerz spottend auferlegt, sondern ernst, öfter trauernd. Der älterliche Gram läutert dann den kindlichen.

Hatte z. B. der königliche Zögling Fenelons sich zu zornigen Aufwallungen vergessen: so ließ dieser Bischof von Cambrai — eigentlich von Pathmos, da er Christi zweiter Schooßjünger sein könnte — alle Diener nur ernst und schweigend den Königssohn bedienen, und ließ die Stille predigen."

Das Schrei-Weinen der Kinder. Man kann die Kinderschmerzen, oder die Schmerzenschreie, vierfach abtheilen. Erstlich das Schrei-Weinen über äußeren Schmerz, z. B. des Fallens. Hier ist nichts schädlicher, als die weiche mitleidende Mutterstimme; fremdes Mitleiden flößt dem Kinde eines mit sich selber ein, und es weint fort zur Lust. Entweder sagt trocken, fest, ruhig: „es thut nichts," oder sagt noch viel besser ein lustiges altes Dacapo-Wort, z. B. „Hoppas!" —

Bei dem zweiten Schrei-Weinen, dem über die Krankheit, ist die milde und mildernde Mutterstimme am rechten Orte, nämlich am Krankenlager; allein, warum anders, als darum, weil von Krankheiten das kleine geistige Ich oder Ichlein selber angefallen und ausgeplündert wird, das über das leibliche zu walten und zu herrschen hat und vorhat, und weil folglich der in eisernen Ketten liegende Geist nicht den Orden der eisernen Krone zu tragen weiß? — Hier verstattet die Klage, ohne sie darum mehr zu erhören, als sonst. — Behaltet auch die Seelendiätetik bei, wenn ihr die körperliche ändern müßt. Kinder werden von Krankheiten, wie Weiber von Schwangerschaften, moralisch verdreht; das Krankenbett verbessert, die Krankenwiege verschlimmert.

Das dritte Schrei-Weinen ist das fordernde. Hier bleib es bei Rousseau's Rathe, nie das Kind mit diesem Kriegsgeschrei auch nur einen Zoll Land erfechten zu lassen. (S. oben p. 29.) Gegen das vierte Schrei-Weinen — über Verlust, aus Furcht, aus Verdruß — hilft das Auftragen eines Geschäftes. Oder auch: ihr fordert das Kind wichtig zum Aufmerken vor, und fangt eine lange Rede an; es ist gleichgiltig, wohin sie zuletzt sich zuspitzt; genug das Kind hat sich angestrengt und vergessen.

Bei kleinern Kindern ist es besonders sehr wichtig, daß man niemals den vollen Ausbruch des Trübsinns abwarte, sondern schon das erste kleinste Zeichen bemerke und unterdrücke.

Ueber den Kinder-Glauben.

„Wenn das Kind einen heiligen Vater an seinem Vater hat mit allen Vortheilen der Unfehlbarkeit und mit dem Ueberschuße einer heiligen Mutter; wenn es die Aussage eines Fremden, sowohl mit Glauben als Unglauben innen haltend, zu den Eltern trägt und fragt: Ist's wahr? — wenn es, ohne Beweis glaubend, folglich ein Paar Menschen, der ganzen äußern Welt entgegen und seiner innern gleichsetzt, wenn es sich, bedroht, in die älterlichen Arme körperlicher Stärke nicht zutrauender wirft, als in die der geistigen, so thut dies einen so kostbaren Schatz der Menschheit vor uns auf, daß wir, um seinen Werth genug auszuschätzen, ihn bloß in ältern Herzen wieder zu finden und zu beschauen brauchen. Was ruht denn auf dem noch so wenig ausgemessenen Glauben an Menschen?

In der gelehrten Welt beinahe alles, folglich sie selber; und in der sittlichen wenigstens eben so viel.

Jean Paul zeigt nun, wie so viele unserer Kenntnisse in der Geographie, in der Geschichte und in andern Wissenschaften auf Glauben beruhen und wie wichtig der Glaube in sittlicher Hinsicht ist.

Er sagt: „Hier erquickt sich das Herz am wahren seligmachenden Glauben. Denn im gelehrten Reiche glaubt man mehr dir, im sittlichen aber mehr an dich. Wie Liebende an einander glauben, wie der Freund an den Freund glaubt und der edle Geist an die Menschheit, und der Gläubige an die Gottheit — dies ist der Petrusfels und feste Platz der Menschenwürde. Wer recht vertraut, zeigt, daß er die sittliche Gottheit von Angesicht zu Angesicht gesehen; und es gibt vielleicht auf der Erde keinen höheren sittlichen Genuß, als der ist, wenn Sinne und Zeugen über den Freund in deinem Herzen herfallen, um ihn heraus zu werfen, dann ihm beizustehen mit dem Gott in dir, um zu behalten und ihn zu lieben, nicht wie sonst, sondern stärker."

„Heilig bewahre den Kinderglauben, ohne welchen es gar keine Erziehung gäbe. Vergiß nie, daß das kleine Kind zu dir, als zu einem hohen Genius und Apostel voll Offenbarungen hinaufschauet, dem es weit hingegebener glaubt, als seines Gleichen, und daß die Lüge eines Apostels eine ganze moralische Welt verheert. Untergrabt also eure Unfehlbarkeit weder durch unnütze Beweise, noch durch Bekenntnisse des Irrthums. Das Bekenntniß eurer Unwissenheit verträgt sich leichter mit ihr; Kraft und Skepsis kann das Kind ohne eure Kosten schon genug an fremden Aussprüchen polemisch und protestantisch üben und stärken. Am wenigsten stützt Religion und Sittlichkeit auf Gründe; eben die Menge der Pfeiler verfinstert und verengt die Kirchen. Das Heilige in euch wende sich (ohne Schluß- und Schließer-Mittler) an das Heilige im Kinde. Der Glaube — gleichsam die Vor-Moral, der vom Himmel mitgebrachte Adelbrief der Menschheit — thut die kleine Brust dem alten großen Herzen auf. Diesen Glauben beschädigen heißt dem Calvin ähnlichen, welcher die Tonkunst aus den Kirchen verwies; denn Glauben ist Nachtönen der überirdischen Sphärenmusik. Wenn in eurer letzten Stunde, bedenkt es, alles im gebrochenen Geiste abblüht und herabstirbt, Dichten, Denken, Streben, Freuen: so grünt endlich nur noch die Nachtblume des Glaubens fort, und stärkt mit Duft im letzten Dunkel."

Ueber physische Erziehung spricht Jean Paul großentheils dieselben Ansichten aus, welche wir bei Schwarz, Niemeyer und ähnlichen Pädagogen finden. Er sagt: Man soll sich vor jeder bangen Ueberforge hüten, welche der Natur mißtraut und jeden Zahn eines Kindes von Arzt und Apotheker heben läßt.

Das Land ist für die physische Erziehung vortheilhafter, als die Stadt. Man soll die Kinder oft die freie Luft genießen lassen. Gegen das Säugen der Kinder durch Ammen, welche gesund sind, ist er nicht; doch wegen geistiger Vergiftung durch ihre Sitten und ihre Pflege verbürgt er sich bei ihnen nicht; ein frohlauniger Bedienter ist einem Kinde gesünder, als jede Wart- und Kinderfrau. Was die körperliche Vergiftung der Milch durch Gemüthsbewegungen anbelangt, so zieht er die Amme der Dame vor.

„Das Kind soll im Schlaf und Essen öfters frei und irr gemacht werden; die leibliche Natur wird dann entweder geübt oder besiegt, und die geistige krönt sich in beiden Fällen."

In Ansehung der Wärme ahme man der Altmutter nach und lasse die Kinder äußere Kälte nicht fliehen, sondern bekämpfen mit innern Wärmereizen. Der Knabe springe barfuß durch seine Morgenwelt, ähnlich den antiken Helden, die man nur mit nackten Füßen darstellt. Körperliche Abhärtung ist, da der Körper der Ankerplatz des Muthes ist, schon geistig nöthig. Ihr Zweck und Erfolg ist nicht sowohl Gesundheitsanstalt und Verlängerung des Lebens, als die Aus- und Zurüstung desselben wider das Ungemach und für Heiterkeit und Thätigkeit. Unmittelbar nach dem Luftbade ginge man am besten ins kalte Wasserbad, wenn es anders Kindern unter vier Jahren unbedingt zu rathen wäre. Es gibt aber einen Ersatz desselben, nämlich von der Taufe an tägliches kälteres Waschen des ganzen Körpers, den man jedoch nur gliederweise benetzt und eilig abtrocknet. Schwarz betrachtet in seiner Erziehlehre den Abscheu des Kindes vor dem kalten Bade als einen Naturwink gegen dasselbe; aber wenn dieser Grund gälte, dann müßte er ja gegen Arzneien und gegen das laue Bad auch Gültigkeit haben, denn gegen diese sträuben sich die Kinder ebenfalls, weil zu viele ungewohnte Reize sie dabei auf einmal umfangen. Wenn das kalte Wasser Arzneikräfte für den Magen hat, die dem kochenden abgehen, so hat es sie auch für die einsaugende Haut. Die Analeschker tauchen das weinende Kind (hört es, ihr Feindinnen der Abhärtung!) so lange in die kalte See, bis es ruhig wird, kräftig wird es davon später ohnehin.

Noch gibt es ein Bad, welches Kindern und Eltern nützlich wäre und ungenützt bleibt, nämlich das Donnerwetter-Bad. Hat man es noch nie erfahren, daß man sich nicht frischer, heiterer, elastischer verspürt, als wenn ein warmer oder lauer Regen bis auf die Haut gegangen? — Da der Mensch schon trocken nach dem Gewitter sich kräftiger fühlt und die beregnete Blumenwelt sich noch mehr: warum will er nicht diese vereinigte Feuer- und Wassertaufe von oben herab einsaugen, und sich vom wunderthätigen Arm aus der Wetterwolke heilen und heben lassen? — Man sollte besondere Regen- oder Badekleider als ein Badgast der Frühlingswolken haben, dann, wenn einige Hoffnung schlechten Wetters ist,

eine Regenpartie verabreden und tropfend nach Hause kommen. Leider muß die Badegesellschaft die Kleider wechseln — das einzige, was mir weniger gefällt. Der Hirtenknabe läßt sich an kaltregnerischen Novembertagen keinen Kleiderschrank auf's Feld nachfahren; der Fischer steht mit den Füßen im Wasser und mit dem Kopfe unter der Sonne und kehrt und stürzt gerade die ärztliche Regel um; — der einzige 170jährige Mann in England war ein Fischer, doch aber auch früher ein Soldat und Bettler. — Geistige Allseitigkeit, nämlich Allkräftigkeit, ist uns nicht vergönnt, aber wohl leibliche; nun so werde dieser wenigstens die Kindheit zugebildet, und der Körper, der alle Länder bewohnen kann, auch alle zu vereinigen geübt, wie es der Russe thut, der seinem eigenen Reich, dem klimatischen Klein-Europa, nachschlägt und Schwitz- und Eisbad und Hunger und Ueberfülle aushält. U. s. w.

Im 4. Bruchstück ist von der weiblichen Erziehung und im 5. von der Bildung eines Fürsten die Rede.

Im 6. Hauptstück wird die sittliche Bildung des Knaben besprochen. Jean Paul bringt dieselbe auf sittliche Stärke und Liebe zurück. Da der Körper der Panzer und Küraß der Seele ist, so werde dieser vorerst zu Stahl gehärtet, geglüht und gekältet. Jeder Vater erbaue, so gut er kann, um sein Haus ein kleines gymnastisches Schnepfenthal, die Gasse, worin der Knabe tobt, rennt, stürzt, klettert, trotzt, ist schon etwas. Gassenwunden sind heilbarer und gesünder, als Schulwunden, und lehren schöner verschmerzen.

Körperliche Entkräftung macht geistige; aber alles Geistige lässet festere, ja ewige Spuren nach, und ein zerbrochener Arm am Kinde heilet leichter aus, als ein gebrochenes Herz. Ist die Gesundheit die erste Stufe zum Muth: so ist die körperliche Uebung gegen Schmerzen die zweite. Zeigt nur nie Mitleid und Schmerzen, sondern treibt Scherz damit. — Läuft das kleinere Kind mit dem Berichte seiner Wunde zu euch: so lasset es auf euer Gehör und eure Besichtigung erst ein wenig harren, indem ihr ruhig sagt: „ich muß schreiben, oder diese Masche aufstricken.“ Oder gebt ihm den Befehl, irgend etwas zu thun, zu holen; nichts zieht so leicht den Stachel des Schmerzes heraus, als Thätigkeit, sowie der Krieger die Wunden vor lauter Fechten nicht spürt.

Es gibt einen Muth gegen die Zukunft und Phantasie; aber auch einen gegen die Gegenwart und Phantasie zugleich; jenem ist Furcht, diesem Schrecken entgegengesetzt. — Muß eins von beiden sein; lieber Furcht als Schrecken für Kinder, obwohl nicht für Männer!

Wenn man über jede Sache eigentlich nur einmal erschrickt, nicht zweimal: so glaub' ich, könnte man ja durch scherzhafte Vorspiele den

Kindern den Ernst ersparen. Doch sind recht viele Erzählungen von siegendem Muth vielleicht bessere Stärkmittel.

Stille Unterordnung unter Willkür schwächt, stille unter Nothwendigkeit stärkt; seid denn eine Nothwendigkeit! — Gehorsam der Kinder an und für sich hat keinen Werth für sie selber — denn wie, wenn sie nun aller Welt gehorchten? sondern nur das Motiv desselben, als verehrender, liebender Glauben und als Ansicht der Nothwendigkeit, adelt ihn. Freilich bloß die der Furcht Gehorsamen werden geräderte Gliedermänner, Heuchler, Schmeichler und Ausgelassene hinter dem Rücken des Treibers. — Ihr beugt (oder knickt) die junge Seele, wenn ihr sie (vor dem Alter der Einsicht in politische Unebenheiten) vor Jemand anders höflich sein laßt, als vor dem bloßen Menschen und Alter; ungebunden von Ordenbändern, blind gegen Sterne und Gold, fasse und schaue sie den Diener und Gebieter des Vaters auf gleich ehrende Weise an. Von Natur ist ein Kind gegen jeden Alexander ein Diogenes, und gegen jeden Diogenes ein sanfter Alexander; es bleibe dabei; und jene entnervende Blödigkeit gegen Stände bleibe weg.

Die Vaterlandsliebe dehnt das Herz des Jünglings am meisten aus. Man sollte folglich in Schulen dieses heilige Feuer anblasen; aber wahrlich nicht durch das Exponiren des Tyrtäus, d. h. durch Begeistern für ein altes unter- oder eingesunkenes Land, sondern durch das Einführen in Klopstocks Hermanns Schlacht und Feuer-Oden, ob ich gleich dies wenig von alten Humanisten erwarte, für welche an großen Kunstwerken das Genießbarste ist, was am Elephanten das Schmackhafteste ist, die F ü ß e.

Keine Lehre findet so viele Lehrer, als die Glückseligkeits- oder Lustlehre; als ob diese nicht schon in jedem Katzen-, Geyer- und andern Thierherzen ihren Lehr- und Thronsitz aufgeschlagen hätte. Wenn ihr für die reine Würde, Gerechtigkeit und Religion mit etwas Anderem begeistert, als mit der Gestalt dieser Himmelskinder selber; so habt ihr den reinen Geist besudelt, und heuchlerisch und klein gemacht.

Ist das Leben ein Krieg; so sei der Lehrer ein Dichter, der den Knaben dazu mit nöthigen Gesängen begeistert; daher gewöhn' er ihn seine Zukunft nicht für einen Gang von (obwohl) schuldlosen Genüssen zu andern Genüssen, oder gar für eine Lese vom Frühling zum Herbste, von Blumen zu Früchten, sondern für eine Zeit anzusehen, in der er irgend einen langen Plan durchtreibt.

Lasset ihn sehen, daß das ächte Kernfeuer der Brust in jenen Männern glühe, welche ein durch das ganze Leben reichendes Wollen, nicht aber, wie der Leidenschaftliche, einzelne Wollungen und Wallungen haben; und nennt z. B. Sokrates und Cato II., die eine ewige, aber darum stille Begeisterung hatten.

Leben zündet sich nur an Leben an; mithin das Höchste im Kinde sich nur durch Beispiel, entweder gegenwärtiges, oder geschichtliches, oder

(was beides vereint) durch Dichtkunst. Erfüllt den Knaben mit der verklärten Heldenwelt, mit liebend ausgemalten Großmenschen der verschiedensten Art: so wird sein angebornes, nie erst zu erwerbendes Ideal (denn in Jedem schläft eines) rege und munter werden. Wie soll ohne die ideale Jugendgluth das Leben reifen, oder der Wein ohne August? — Das Schönste, was die Menschen thaten, fiel es auch in ihre kältere Jahreszeit, war nur spät aufgehender Saamen, den der Lebensbaum des kindlichen Paradieses getragen hatte; gleichsam realisirte Jugendträume. Oder saht ihr nie, wie ein Mensch von einem einzigen Götterbilde seiner Frühzeit durch das ganze Leben regiert und geleitet wurde?

Wahrhaftigkeit.

Wahrhaftigkeit — nämlich die absichtliche und die opfernde — ist weniger ein Zweig, als eine Blüthe der sittlichen Mannsstärke. Schwächlinge müssen lügen, sie mögen es hassen, wie sie wollen. Was macht die Lüge so unheilig? Es ist dieses: zwei Ich sind einander wie auf Inseln entrückt und versperrt im Knochengitter und hinter dem Hauptvorhang. Durch welchen verklärten Leib wird nun das Menschen-Ich eigentlich sichtbar? — Blos durch die Sprache, diese menschgewordene Vernunft, diese hörbare Freiheit. Nun trete mir ein Mit-Ich daher, und sage mir die reine Lüge! Wie vernichtend! Sein Ich ist mir verflogen, nur die Fleisch-Bildsäule dageblieben; was ich spreche, ist, da sie das Ich nicht ausspricht, so bedeutungslos, als der Wind, der mit allem Geheul doch keinen Schmerz anmeldet. Er gibt mir für mein Ich eine Maschine, für meine Wahrheiten Irrthümer und bricht die Geisterbrücke ab, oder macht sie zu seiner Fall- und zur Aufziehbrücke gegen Andere.

Gehen wir zu unsern lieben Kindern zurück, so sagen dieselben in den ersten 5 Jahren kein wahres Wort und kein lügendes, sondern sie reden nur. Ihr Reden ist ein lautes Denken; sie spielen anfangs gerne mit der ihnen neuen Kunst der Rede; so sprechen sie oft Unsinn, um nur ihrer eigenen Sprachkunde zuzuhören. — Oft verstehen sie ein Wort, eure Frage nicht (z. B. die Kleinern verwechseln heute, morgen, gestern; so die Zahlen und Vergleichgrade) und geben mehr eine irrige als lügenhafte Antwort.

Zu bemerken ist auch noch das sprechende Necken aus Ueberfülle der Kraft im 8.—10. Jahre der Knaben.*)

Wahrhaftigkeit ist nicht die zeit-erste, sondern die letzte Tugend. Der schon einfache Wilde ist voll Trug, mündlich und handelnd; der Bauer braucht zu einer Ablüge nichts, als die kleinste Gefahr; nur Vorlüge

*) Der ächte Lügner scherzt wenig; und der ächte Scherztreiber lügt nicht, vom scharf offnen Swift an bis zum Erasmus zurück, der sogar eine körperliche Antipathie gegen Lügner empfand, so wie gegen Fische.

nimmt er für nicht ehrlich genug, und will Worthalten. Und gleichwohl fordert ihr vom Kinde, dem ihr Erziehung erst geben wollt, schon die letzte feinste Frucht derselben? — Wie sehr ihr irrt, seht ihr daraus, daß die zuweilen lügenden Kinder wahrhafte Menschen geworden.

Das Kind erkennt eher die Häßlichkeit einer gehörten Lüge, als einer gesagten. Zeigt ihm also den Thron fremder Wahrheit neben dem Abgrunde fremden Trugs; seid, was ihr ihm befehlt, und wiederholt oft, daß ihr auch das Gleichgiltigste blos thut, weil ihr es vorausgesagt. Müßt ihr ausfragen: so thut es mit Liebe-Worten, und kündigt überall der Lüge gerade die Verdoppelung des Schmerzes an, den sie verhüten wollen. Ist eine Lüge dem Kinde erwiesen: so sprecht das Urtheil „schuldig", nämlich „gelogen" mit erschrockenem Tone und Blick, mit dem ganzen Abscheu dieser Sünde gegen die Natur und den heiligen Geist, feierlich aus, und legt die Strafe auf. Jean Paul glaubt, die Strafe, die der Schlange, wie ein Paulus auf Malta, die Zunge versteinert,*) ist gerechter, leichter und bestimmter, als die andern, womit Rousseau und Kant ein Lügenkind belegen, daß man nämlich ihm eine Zeit lang nichts glaube, d h. nichts zu glauben scheine. Diese Strafe mag nur zuweilen für erwachsene ausgebildete Töchter gelten und wirken. Er sagt ferner: Verschmäht allerlei kleine Hülfen nicht! Dringt z. B. dem Kinde nicht eine schnelle Antwort ab; vor Eile fährt leicht eine Lüge heraus, die verdeckt.

Bildung zur Liebe.

Wo eine Ader schlägt, ruht ein Herz im Hintergrunde; wo irgend ein Liebetrieb, dahinter die ganze Liebe. Das eigensüchtige Unkraut pflanzt ihr aber, anstatt es auszuziehen, wenn ihr vor Kindern über eure Nachbarschaft, oder gar eure Stadt, verachtende (wenn auch gerechte) Urtheile fället. Woran soll sonst das Kind die Welt lieben lernen, als am Nächsten und Täglichen? Und liebt man, was man verachtet? Oder wollt ihr zur Liebe gegen verachtete Gegenstände durch Predigten erhitzen?

Das Erhalt- und Erregmittel der Liebe ist: Bringe nur deinem Kinde das fremde Leben und Ich lebendig genug vor das seinige, so wird es lieben, weil der Mensch so gut ist, daß, so zu sagen, der Teufel nur einen schwarzen Rahmen um das göttliche Ebenbild geschnitzt und gespannt hat. Das Kind lerne schon alles thierische Leben heilig halten. — Kurz, man gebe ihm das Herz eines Hindus, statt des Herzens eines kartesischen Philosophen.

Warum hat man längst bemerkt, daß Kinder-Grausamkeit gegen Thiere eine gegen Menschen weissage?

---

*) Die simonische Lippensperre, d. i. das Verbot, zu sprechen, wenn man schlecht gesprochen, nämlich Lügen gesagt hat, hält J. P. für besser, als die, daß man dem Lügner eine Zeit lang nichts zu glauben scheine.

Leibnitz setzte ein Thierchen, das er lange angesehen, ungetödtet auf sein Blatt zurück; dies sei Gebot für das Kind. Die stoische Schule sprach aus: wer einen Hahn ohne allen Anlaß tödtet, bringe eben so gut seinen Vater um; und der ägyptische Priester hielt es für unheilig, ein Thier zu tödten, ausgenommen zum Opfern. Hierin liegen alle Gebote der Lebensachtung. Alles Thier-Tödten geschehe nur nothwendig, wie Opfern.

Ist dem Kinde durch ein längeres Beschauen, z. B. eines Frosches, seines Athmens, seiner Sprünge, seiner Lebensweise und Todesangst, das vorher gleichgültige Thierstück in reines Leben verwandelt: so mordet es mit diesem Leben seine Achtung für Leben. Daher sollte ein langgepflegtes Hausthier, ein Schaf, eine Kuh, nie vor Kinderaugen geschlachtet werden; wenigstens müßte, wenn nicht gerade die geweckte Achtung für Thierleben, bei dem nothwendigen Zerfleischen desselben, anstatt milder, nur noch grausamer (wie Affenbraten mancher Völker zur Menschenfresserei) gewöhnen soll, es müßte, mein' ich, die bittere Nothwendigkeit, die bessere Pflege vorher, der leichte Thieres-Tod nachher, und Aehnliches als Nacht und Schleier über die tödtende Hand geworfen werden. — Nicht einmal Hunde sollte ein Jäger mit seiner jagdgerechten Grausamkeit vor den Kinderohren züchtigen, zumal da jene ihr Weh so hell darein schreien. Wenn Köchinnen verbieten, unter dem Tödten eines Thieres Mitleid zu haben, weil es sonst schwerer sterbe: so verräth und verbürgt dieser Aberglaube ächt weiblich gerade das Mitleiden, das er verbietet.

Zieht nur vor dem Kinde jedes Leben ins Menschenreich herein: so entdeckt ihm das Größere das Kleinere. Belebt und beseelt Alles; und sogar die Lilie, die es unnütz aus dem organischen Dasein ausreißt, malt ihm als die Tochter einer schlanken Mutter vor, die im Beete steht, und das kleine weiße Kind mit Saft und Thau aufzieht. O! es werden, es müssen schon Zeiten kommen, wo die thier-freundlichen Braminen auch den Norden warm bewohnen; wo das Herz, nachdem es die rauhesten Sünden abgethan, auch leise giftige ausstößt.

Der dritte Liebetrank, gleichsam der drittletzte Vergleichgrad, der keinen mehr zuläßt, ist Liebe um Liebe.

Wenn Liebe das Höchste ist, was kann sie weiter suchen, als selber das Höchste? . . . . Nur nicht durch Rührungen, diese Hungerquellen der Liebe, wollet in Kindern diese gründen. Jene erkälten und erkalten leicht. Ich sah oft Kinder, zumal jüngere, von der Liebe-Rührung plötzlich auf die ruhigste Bemerkung einer Kleinigkeit abspringen, wie die epischen Dichter der alten Judenvölker in ihren Darstellungen. Im Erwachsenen verriethe dies ein verwelktes Herz, das in Kindern nur die geschlossene Knospe verräth.

Ihr entdeckt dem Kinde die Gestalt der Liebe weniger durch Thatenopfer — diese hält es, unverständig und eigensüchtig, noch für keine — als durch die Muttersprache der Liebe, durch liebkosende Worte und Mienen.

Liebe werde, damit sie ungetrübt erscheine, in nichts verkörpert, als in die zarte, von der Natur selber mitgegebene Mimik; ein Blick, ein Ton, spricht sie unmittelbar aus, eine Gabe nur mittelbar durch Uebersetzung. Nur von liebenden Eltern sind liebende Kinder zu hoffen; besonders wird ein haßender oder liebender Vater kindliches Hassen oder Lieben fortpflanzen.

Lasset das Kind durch eigenes Thun die Liebe kennen (wie umgekehrt durch Liebe nur Thun), d. h. veranstaltet, daß es etwas für euch thue, damit es etwas liebe; denn in Kindern erweckt die That den Trieb, wie im Manne dieser jene.

Die Mildthätigkeit der Kinder facht ihr weniger durch Gemälde fremder Noth, als durch die fremde Freude an.

Es gehören mehr Handlungen dazu, von Kindern gehaßt, als von ihnen geliebt zu werden; gehaßte Eltern mußten lange Zeit hassende sein.

Jean Paul schließt diese Abhandlung mit der folgenden schönen Stelle: „Und endlich, ihr Aeltern, lehrt lieben, so braucht ihr keine zehn Gebote — lehrt lieben, so hat euer Kind ein reiches gewinnendes Leben; lehrt lieben im Jahrhundert, das der Eismonat der Zeit ist, und das leichter alles andere erobert, als ein Herz durch ein Herz — lehrt lieben, damit ihr selber einst, wenn eure Augen alt sind, und die Blicke halb erloschen um euern Krankenstuhl, um euer Sterbebett statt des gierigen Eis- und Erb-Blickes, ängstliche verweinte Augen antrefft, die das erkaltende Leben anwärmen und euch das Dunkel eurer letzten Stunde mit dem Danke für ihre erste erleuchten. — Lehrt lieben, sagt' ich, d. h. liebt!"

Unter den noch folgenden Abhandlungen über den Bildungstrieb, über Sprache, Schrift, Aufmerksamkeit etc. theile ich aus dem Kapitel über Bildung zum Witze noch Folgendes mit: Jean Paul empfiehlt die Uebung des Witzes mit großer Wärme. Vor der Ausbildung des Körpers sei diese Uebung die einzige unschädliche unter den künstlichen Entwickelungen, weil sie nur leichte, flüchtige Anstrengungen fordere; während die Uebung des Verstandes zu sehr anspanne, die der Phantasie zu sehr erhitze. Ueberdies sei dieselbe die nützlichste: indem sie der Entwickelung der Vorstellungen eine Schnellkraft ertheile, welche als die Mutter alles geistigen Erfindens angesehen werden kann und durch dieses Erfinden Liebe zu geistigen Beschäftigungen und Herrschaft über die Ideen begründe.

Daher richtete auch Jean Paul selbst, als er eine Zeit lang die Erziehung von zehn Kindern seiner Freunde, in dem Alter von sieben bis fünfzehn Jahren, zu leiten übernommen hatte, seine Bemühungen vor allem Andern auf die Erregung witziger Combinationen und legte, um hiezu aufzumuntern, ein besonderes Buch unter dem Titel „Bonmots-Anthologie meiner Eleven" an, in welches er jeden gelungenen Einfall (sogar Einfälle auf, wenn auch nicht gegen ihn selbst, waren gestattet)

vor ihren Augen eintrug. Unter den Proben, die er daraus mittheilt, sind in der That manche, welche als von Kindern des bezeichneten Alters herrührend, in Verwunderung setzen. Unter anderm sagte ein Knabe von 12 Jahren: „der Mensch wird von vier Dingen nachgemacht, vom Echo, Schatten, Affen und Spiegel.“ Ein Mädchen von 7 Jahren sagte: „Jede Nacht trifft uns ein Schlagfluß, am Morgen sind wir heil.“ — „Wenn der Puls schnell geht, so ist man krank; wenn er langsam geht, ist man gesund; so bedeuten die Wolken, wenn sie schnell gehen, schlechtes Wetter und wenn sie langsam gehen, gutes Wetter.“ — „Die Dümmsten putzen sich am meisten, so sind die dümmsten Thiere, die Insekten, am buntesten.“ — „Menschen ohne Farbe sind, wie Diamanten ohne Farbe, die schönsten“ rc.

Ein Theil dieses glänzenden Erfolges ist wohl allerdings dem sympathetisch hinreißenden Einflusse, welchen Jean Pauls eigenes Beispiel ausübte, zuzuschreiben. Aber mögen wir auch diesen noch so hoch in Anschlag bringen: so hätte doch diese Einrichtung auf keinen Fall so reiche Früchte tragen können, wenn nicht schon die natürliche Entwickelung im bezeichneten Alter zu witzigen Kombinationen hinführte.

Ueber die Mittel zur Uebung des Witzes sagt Jean Paul: „Niemeyer schlägt dazu Charaden und Anagrammen vor — die aber nur zur Reflexion über die Sprache dienen — und Räthsel — die, obwohl besser, doch mehr sinnliche Definitionen sind — und Gesellschaftspiele, von welchen, außer dem Aehnlichkeitsspiel die meisten mehr den besonnenen Geschäftsgeist, als den Witz entfalten. Gibt es denn aber keine Sinngedichte, keine Witzgeschichtchen, und keine Wortspiele zum Vortragen? — Und ist nicht ein Leichtes, Kinder anfangs im Physischen moralische Aehnlichkeiten aufsuchen zu lassen, bis ihnen die Schwingen so gewachsen sind, daß sie vom Geistigen zur körperlichen Aehnlichkeit gelangen?“ (S. Vorschule der Aesthetik II. S. 296 ff.)

Unter den Urtheilen, welche Pädagogen über die Jean Paul'schen Uebungen des Witzes fällten, scheint mir das von Beneke in dessen Erziehungs- und Unterrichtslehre p. 181 das wichtigste zu sein. Es heißt: „Im Allgemeinen möchte es bedenklich sein, in der Art, wie es von Jean Paul geschehen ist, oder sonst in ähnlicher zum Witze anzuspornen. Lebendigere Kinder, bei welchen derselbe von selbst hervortreibt, rege man lieber nicht weiter dazu auf: nur bei phlegmatischen oder überwiegend bloß auf gedächtnißmäßige Auffassung gerichteten helfe man nach. In jedem Falle aber entschlage man sich der zu lebhaften Aeußerung des Beifalls. Diese wird fast unvermeidlich verderblich, berauschend wirken, und besonders gerade bei mittelmäßigen intellektuellen Talenten, Einbildung und Dünkel erzeugen, welche schwer wieder ausgetrieben werden können. Man hüte sich überdies, in die witzigen Einfälle des Kindes mehr hineinzulegen, als dieses selbst dabei gedacht oder gefühlt hat.“

„Denn es gibt selbst bei uns ernsteren Deutschen, namentlich in der gegenwärtigen Zeit, nur zu viele Witzlinge, die von Einem zum Andern flatternd, nirgends festen Fuß fassen können und stets nur angefangene Gedanken oder nur Ahnungen von Gedanken zu Tage fördern. Nur wenn wir die üppigen Ranken früh wegschneiden, werden wir verhüten können, daß sie den fruchttragenden den gebührenden Nahrungsstoff entzieh'n."

Stephani
(Heinrich Dr),

geb. 1761 zu Gemünd im vormaligen Bisthum Würzburg; studirte zu Erlangen Theologie und wurde nach vollendeten Studien Hofmeister für die beiden Söhne der Reichsgräfin Hedwig Kastell, wodurch er veranlaßt wurde, Erziehung und Unterricht zu seinem Hauptfache zu machen. Später wurde er Consistorial-Rath zu Kastell, dann Kreis-Kirchen- und Schulrath zu Augsburg und Eichstädt, hernach Regierungs- und Schulrath zu Ansbach an der Stelle Dr. Paulus und zuletzt Dekan und Stadtpfarrer zu Gunzenhausen. Er starb 1851 und zwar in Schlesien.

Unter den vielen pädagogischen Schriften Stephani's ist hier außer den „Grundlinien der Staatserziehungswissenschaft" und dem „System der öffentlichen Erziehung" zu nennen: „Handbuch der Erziehungskunst nach der bildenden Methode (Erl. 1836)."

Stephani geht in seinen Erziehungsgrundsätzen gleich den Philanthropinisten von der Ansicht aus, daß der Mensch von Natur gut ist. Aber er nimmt als Zweck der Erziehung nicht die Bildung zur Glückseeligkeit, sondern zur Sittlichkeit und der daraus hervorgehenden Seeligkeit an. Darum verwirft er auch in der Erziehung die Zuchtmittel der Furcht und der Ehrliebe, weil durch dieselben nach seiner Ansicht nur knechtisch gesinnte, äußerlich gerechte und ehrgeizige, üble und selbstsüchtige Wesen erzeugt werden. Aus demselben Grunde will er auch die Kinder bloß durch Freundlichkeit und Belehrung geleitet wissen. Aus den Schulen sollen alle körperlichen Züchtigungen verbannt sein. Er betrachtet die Kinder als vernünftige und freie Geschöpfe, ob sie gleich beides erst werden sollen. In dieser Verwechselung liegt der Grund, warum er glaubt, durch Belehrung bei den Kindern Alles ausrichten zu können und warum er sie in den Schulen gleich Erwachsenen behandelt wissen will. Daher fließen seine sonderbaren Vorschläge bezüglich der Schuldisziplin. Weil er die Kinder gleichsam als gereifte Wesen betrachtet, so sollen sie die Schulgesetze selbst entwerfen und die Strafen für die Uebertretung derselben bestimmen. Darum will er in der Schule aus den Schülern sogenannte Sittengerichte gebildet wissen ꝛc. Alles dieses ist aber in der Weise, in welcher er es angewendet wissen

will, der kindlichen Natur entgegen, ungeachtet man die Kinder gar wohl die Nothwendigkeit der Schulgesetze und der Strafen, welche die Uebertretung derselben nach sich zieht, erkennen lassen und bei vorkommenden Fehlern durch Belehrung auf Besserung der Schüler hinwirken kann.

Wie Graser durch Unterricht für das Leben im Staate vorbereiten will, indem die Schüler die Nothwendigkeit und die Bedingungen des öffentlichen gesellschaftlichen Lebens von Stufe zu Stufe erkennen sollen; so sucht Stephani durch Disziplin das junge Geschlecht für die ständische Staatsverfassung, welche die neuere Zeit herbeigeführt hat, vorzubereiten. Mit den Schülern sollen die zu gebenden Gesetze in der Schule berathen werden, damit sie einst an der Gesetzgebung im öffentlichen Leben Theil nehmen können.

Stephani handelt in der vorhin bezeichneten Schrift in der ersten Vorlesung von der Erziehungskunst überhaupt und ihrer Wichtigkeit für alle Jugendbildner insbesondere.

Die Unterrichtskunst hat sich lediglich mit der Ausbildung der Erkenntnißkraft und des Verstandes*) zu befassen und anzugeben, an welchem Stoffe die Verstandeskraft geübt werden muß und auf welche zweckmäßige Weise dieß geschehen könne. Die Erziehungskunst hat es mit der Bildung des Willens oder des Vermögens zu thun, unsere Handlungen nach Vorstellungen zu bestimmen. Sie ist die Kunst, den Menschen dahin zu leiten, seinen Willen stets nach den Forderungen der Vernunft gebrauchen zu lernen. Das Amt des Jugendbildners als Erzieher ist ein weit bedeutsameres, als das, welches er als Lehrer bekleidet; denn alle Kenntnisse und Geschicklichkeiten sollen nur Mittel werden, gut und edel zu handeln. Sittlichkeit macht ewig den Grundcharakter des Menschen aus. Die Lehrer haben daher dem Studinm und der Ausübung der Erziehungskunst den größten Fleiß zu widmen. Sie sind dieß ihren Schülern, den Familien, dem Staate, dem deutschen Vaterlande, ja der ganzen Menschheit schuldig. Die menschliche Bildung liegt vorzüglich in den Händen der Lehrer.

Bemerk. Viele schreiben der Familie und dem öffentlichen Leben einen größern Einfluß auf die Moralität, überhaupt auf die Bildung der Denk- und Handlungsweise der Menschen zu, als der Schule. Denn weil der Mensch die meiste Zeit seiner Jugend in der Familie verlebt und weil ferner das Verhältniß des Kindes in der Schule mehr ein künstliches, als ein natürliches ist, so wird es in der Befolgung der sittlichen Vorschriften hier kaum so geübt werden können, daß ihm dieselbe zur Gewohnheit oder zur andern Natur wird, wenn nicht die häusliche Erziehung das Ihrige dazu beiträgt.

---

*) Nach andern Pädagogen, z. B. Graser, ist das ein fehlerhafter Unterricht, der bloß Uebung und Bildung des Verstandes bezweckt.

Stephani sagt, die Lehrer sollen der sittlichen Bildung der Jugend um so mehr ihre Sorgfalt widmen, da der Mensch in diesem Alter am leichtesten für das Gute gewonnen wird, weil er noch frei von irdischen Sorgen und Mühen und der Kreis sinnlicher Begierden noch klein ist, an deren Beherrschung die Jugend zuerst ihre moralische Willenskraft versuchen soll.

Die Lehrer sind diese Sorgfalt für das Studium und die rechte Ausübung der Erziehungskunst den Aeltern schuldig. Denn diese sind anderweitig zu sehr beschäftiget, als daß sie die zur gehörigen Ausbildung ihrer Kinder nöthige Zeit gewinnen könnten; deßwegen sind allenthalben Schulen errichtet worden, um das Fehlende in der älterlichen Erziehung zu ergänzen. Daß die Kinder in der Schule nicht bloß zu geschickten und zu sittlichen Wesen gebildet werden sollen, drücken die Aeltern schon dadurch aus, daß sie bei Einführung der Kinder in die Schulen dem Lehrer gewöhnlich anempfehlen, dieselben in strenger Zucht zu halten.

Die Erziehung der Kinder in der Schule muß den Lehrern um so dringender erscheinen, je ungeschickter der größte Theil der Eltern zur moralischen Erziehung ihrer Kinder beschaffen ist, von deren Wesen sie gewöhnlich nicht einmal einen klaren Begriff haben, und je gewisser die Erfahrung lehrt, daß in der fehlerhaften Behandlung, welche sich jene bei ihren Kindern so häufig zu Schulden kommen lassen, der erste Grund zu deren moralischen Verderben für ihr ganzes Leben zu suchen ist. Was soll aus solchen armen Menschenkindern werden, wenn zu dem Unglücke, an ihren Aeltern schlechte Erzieher zu besitzen, sich auch noch der Unstern gesellt, einer Schule anzugehören, deren Meister sich weder Sinn noch Geschicklichkeit für diesen wichtigen Theil seines Amtes erworben hat?

„Nicht minder", spricht Stephani zu den Lehrern, „sind Sie dieß (die Jugend moralisch zu bilden) dem Staate schuldig, von welchem sie als Jugendbildner angestellt worden sind. Wir leben in Tagen, wo die Oberen anfangen, einzusehen, wie nothwendig die Begründung einer bessern Moralität ihres Volkes und ihrer Beamten zu glücklicher Regierung ihres Landes sei. Die überhandnehmende Unsittlichkeit und die daraus hervorwachsenden Leidenschaften des Lustsinnes, der Ehr- und Habsucht, sowie einer ungebundenen rohen Willkür, welche man unsinniger Weise für menschliche Freiheit hält, bedrohen schon hier und da die bestehende staatsbürgerliche Ordnung und damit die Sicherheit des Thrones."

„Wir gehen alle verloren, wenn diesem Strome sittlichen Verderbens durch eine moralische Restauration des nachwachsenden Geschlechtes nicht Einhalt gethan wird. Alles ruft Ihnen daher zu, daß forthin das Studium und die Anwendung der Erziehungskunst eine Ihrer heiligsten Pflichten ist, wofern Sie wünschen, Ihren Stand zu dem denkwürdigsten zu erheben."

„Sie sind diese Pflicht endlich auch unserm deutschen Vaterlande

und der ganzen Menschheit schuldig. Unser deutsches Volk, im Herzen von Europa wohnend, soll eben so, wie dieses edle Gefäß im menschlichen Körper bestimmt ist, die Lebenssäfte im Blute allenthalben hinzuleiten, den höheren Nahrungsstoff des Geistes, die Strahlen moralischer Erleuchtung über die andern Reiche unsers Welttheils und durch diesen über die ganze Erde verbreiten."

„Das Schulwesen hat in Deutschland einen für alle Völker musterhaften Aufschwung erhalten, welches Ereigniß uns die schönsten Hoffnungen bereitet. Schon eifern die benachbarten Völker dem unsrigen nach, für die gesammte bis jetzt in ihrer Bildung versäumte Nationaljugend allenthalben, wie bei uns, Schulen zu errichten.

Nur Eins fehlet noch, um der endlichen Erlösung der Menschheit von ihrem innern und äußern Elende mit Gewißheit entgegen sehen zu können. Zur intellektuellen Bildung, der Aufgabe alles Unterrichtes, muß sich auch noch die moralische gesellen, womit sich die Erziehung zu beschäftigen hat, um eine vollständige Menschenbildung zu erzeugen.

Bloße intellektuelle Bildung, in welcher die moralische nicht gleiche Schritte hält, führt unfehlbar für die Völker mehr Unheil, als Segen herbei und wird ihnen nur zu einer Quelle des vermehrten innern und äußern Elends.

Nur eine bessere moralische Erziehung der Völker kann unser Deutschland, kann unsern Welttheil, kann die Menschheit retten; nur durch sie kann die Hoffnung neu belebt werden, daß die Gefahr staatsbürgerlicher Verwesung von uns vorübergehen und unser Europa vorwärts nach dem uns von Gott angewiesenen Ziele schreiten und die Erde immer mehr zu einem Paradiese, zu einem Wohnplatze des größten leiblichen und geistigen Wohlseins für alle Menschen umgeschaffen werde."

In der zweiten Vorlesung behandelt Stephani die Frage: Warum in unsern civilisirten Staaten die moralische Cultur der Menschen hinter ihrer intellektuellen zurück geblieben ist?

Der erste Grund liegt nach ihm darin, weil die Menschen die Grundwahrheiten, von denen ihre moralische Veredlung vorzüglich bedingt wird, noch allzu dürftig aufgefaßt haben. Sie kennen die eigentliche Natur der Vernunft nicht, welche ihnen zur Beurtheilung eines höheren Daseins verliehen ist; sie kennen den Willen nicht, welcher die Urkraft ihrer innern und äußern Thätigkeit ist; sie kennen die Beschaffenheit des solchen anreizenden Grundtriebes nach Wohlsein und den wesentlichen Unterschied zwischen den beiden Bestandtheilen desselben: der Glückseligkeit und der Seeligkeit, nicht, ohne welche Kenntnisse die Menschen nie zu ihrer Bestimmung als sittliche Wesen gelangen können.

Wer an ein natürliches Unvermögen der Menschen glaubt, ist auch nicht im Stande, sittliche Menschen zu erziehen.

Die 2. Ursache, warum die Menschen bis jetzt noch so wenig veredelt wurden, liegt in der fehlerhaften Erziehung der Menschen in ihrer Jugend. Die häusliche Erziehung ist schlecht, die öffentliche Erziehung taugt nichts. Wie wenige unter den Lehrern haben bis jetzt aufgefaßt, daß sie nicht blos Lehrer, sondern auch Erzieher der Volksjugend sind. Den meisten Lehrern liegt nicht daran, den Sinn ihrer Schüler so zu bilden, daß sie aus eigenem freien Entschlusse sich durchaus gut betragen, sondern ihre Aufgabe besteht nur darin: Wie bringen wir Ruhe, Ordnung und Gehorsam in unserer Schule hervor? Sie wollen folglich keine Erzieher, sondern nur gute Polizei-Meister sein. Sie borgen deshalb auch von der Staatspolizei ihre Zucht-mittel: Furcht und Ehrliebe — und erzeugen dadurch einen sklavischen Sinn, ehrgeizige, neidische, mißgünstige Wesen.

Als 3. Ursache, warum die Menschen zur Zeit noch so wenig ver-edelt werden konnten, bezeichnet Stephani die übeln Verhältnisse, in welche die Menschen eintreten, wenn sie als vollbürtige Mitglieder in die staatsbürgerliche Gesellschaft aufgenommen werden.

„So wie die Jugend der Elementar- oder untern Volksschule ent-lassen wird, geht der größte Theil zur Erlernung häuslicher und bürger-licher Geschäfte über und der kleinere, welcher sich dem Staats- und Kir-chendienste widmet, auf gelehrte Schulen. Für die geistige Fortbildung der größern Masse, und mithin auch für ihre moralische wird gar nicht gesorgt; denn was die S o n n t a g s s c h u l e n betrifft, so sind diese be-kanntlich ein e l e n d e r N o t h b e h e l f, welcher mehr z u r P l a g e d e r L e h r e r d i e n t, als daß er den obigen Zweck erreichen könnte. Statt der höhern Volks- und Bürgerschule werden jetzt Gewerbschulen errichtet. Schon dieser Name spricht es aus, daß die Geisteskraft der Jugend die Richtung nur auf Erwerbung eines äußern künftigen Wohlstandes in der bürgerlichen Gesellschaft erhält.“

„Bei der auf gelehrte Schulen übergehenden Jugend ist an eine wahre moralische Erziehung auch nicht zu denken, indem die Lehrer gleich-falls nur darauf bedacht sind, als Polizeimeister für gute Ordnung und pünktlichen Gehorsam zu sorgen und dabei gleichfalls nur die Prinzipien der Furcht und der Ehrliebe in Anwendung zu bringen. Uebrigens wird der Sinn der studirenden Jugend darauf gerichtet, sich die nöthigen Kennt-nisse und Fertigkeiten zur Erlangung eines guten äußerlichen Wohlseins im künftigen Staats- und Kirchendienste zu erwerben, mithin abgeleitet von dem moralischen Sinne, in welchem der Mensch von diesem Alter erst recht befestiget werden sollte, ehe er der Sorge für das leibliche Wohl zugeführt wird. Darum wird es auch kein Räthsel sein, warum unter den gelehrten Ständen nicht die höhere moralische Gesinnung herrscht,

welche ihre Stellung von ihnen fordert, und in unsern Tagen so schmerzlich und häufig vermißt wird."

„Mit der stets zunehmenden Uebervölkerung steigt die Schwierigkeit der herangewachsenen Generation, nicht nur ihr Unterkommen, sondern auch, wenn sie solches gefunden hat, ihr Auskommen, bei der jüngst aufgekommenen Gewerbfreiheit, Zerstückelung der Landgüter und Ueberfüllung mit Fabriken, sicher zu stellen. Neben den erhöhten Abgaben sind auch die leiblichen Bedürfnisse so gestiegen, daß die Häupter der Familien kaum wissen, wie sie durch den angestrengtesten Fleiß für dieses Alles Rath schaffen können. Schon durch diese sorgliche Lage erhält der menschliche Geist eine übermäßige Richtung auf das Irdische und Vergängliche, wobei die Sorge für das höhere geistige, ewig dauernde Wohlsein immer mehr in den Hintergrund der Seele versinkt. Es läßt sich daher behaupten, daß Eigennutz die Welt regiere, wie jüngst ein Schriftsteller sagt."

Die 3. Vorlesung handelt von dem Prinzip der ächten Erziehungskunst.

Dasselbe lautet: Behandle deinen Zögling als ein freies Wesen, welches seinen Willen stets nach den Vorschriften der Vernunft selbstthätig so gebrauchen lernen soll, wie es seine höchste Bestimmung erfordert. Als freie Wesen oder Personen haben sie dieselben Rechte, wie wir.

Nur der Staat kann der Jugend nicht die vollen Rechte eines Bürgers einräumen, weil sie noch nicht zur Mündigkeit des Geistes gekommen ist, aber ihre Menschenrechte will er unverletzt wissen.

Jedem Menschen, und so auch unsern Zöglingen, kommt auf dieser Erde theils ein freies, theils ein unfreies, dem Zwange unterworfenes Gebiet zu. Nur auf diesem letzten Gebiete darf auch in der Schule gegen die Jugend Zwang angewendet werden, um sie zur Erfüllung ihrer Rechtsverbindlichkeiten zu nöthigen. Alle übrigen Pflichten fallen in jenes freie unabhängige Gebiet, zu deren Erfüllung kein Mensch gezwungen werden kann.

Wir sollen aber nicht sowohl darauf sehen, ein pflichtmäßiges, in allen Stücken legales (gesetzmäßiges) Betragen bei den Zöglingen hervor zu bringen, als einen moralischen Sinn. So lange dieser moralische Sinn nicht vorhanden ist, sind wir nicht versichert, daß sie auch da moralisch handeln, wo unser Befehl und unser Auge sie nicht erreicht.

Sie müssen ferner erkennen, daß alle von uns an sie zu machenden Forderungen nur der Wiederhall ihrer eigenen Vernunft, nicht Aeußerungen fremder Willkür sind. Damit fällt aller natürliche Widerwille gegen fremde Gebote weg.

Darum bleibt an jeden Erzieher die Forderung gestellt: Leite deine Zöglinge dahin, ihre Handlungen nach den Forderungen ihrer eigenen

Vernunft selbstthätig bestimmen zu lernen. Sie sollen geleitet werden, ihre Handlungen nach den Forderungen der Vernunft und nicht nach dem Verlangen ihrer sinnlichen Natur zu bestimmen, denn die Befriedigung dieser sinnlichen Natur ist nicht das höchste Gut in diesem Erdenleben, sondern die Befolgung der Forderungen, welche die Vernunft an uns macht. Darum sollen wir die Zöglinge auch mit der höchsten Bestimmung des Menschen und der hiernach eingerichteten Grundbeschaffenheit seiner Natur recht vertraut machen. Der Trieb des Menschen geht auf Erreichung eines Zustandes des höchsten Wohlseins. Es gibt ein sinnliches und ein geistiges Wohlsein, und nur im letztern ist das höchste Gut — ein unzerstörbares hohes Wohlsein — zu finden. Unterlassen wir, den Menschen diese nöthige Belehrung zu geben, so wird er dem Irrthume zum Preiß, als sei in dem ersteren, im sinnlichen Wohlsein, das höchste Gut zu suchen. Nach dieser moralischen Erleuchtung ist es auch nöthig, unsere Zöglinge praktisch zu üben, ihren Willen jener Erleuchtung gemäß zu veredeln oder die von ihrem Verstande aufgefaßte Vernunfterkenntniß in Anwendung zu bringen.

Die 4. Vorlesung handelt von der moralischen Erleuchtung des Geistes als erstem Hauptstücke der ächten Erziehungskunst.

Man soll die Kinder einsehen lassen, daß die Menschen beständig angetrieben werden, sich angenehme Empfindungen zu verschaffen und alle unangenehmen von sich fern zu halten, daß aber nicht alles, was uns angenehm scheint, dasselbe auch wirklich sei und ebenso nicht alles, was uns als unangenehm vorkommt, auch wirklich als solches am Ende sich erweise, daß es ein äußeres und inneres Wohlsein gebe und zwischen Glückseeligsein und Seeligsein ein großer Unterschied bestehe. Wir müssen den jungen Menschen einsehen lassen, daß nicht Glückseeligkeit unser höchstes Gut sei, sondern Seeligkeit, und auf welche Weise wir zu diesem gelangen können.

Die Beantwortung dieser Frage ist der Gegenstand der 5. Vorlesung.

Um zur seeligen Zufriedenheit mit der Außenwelt und allen seinen Schicksalen zu gelangen, soll man Gott, den weisen und guten Regenten des Weltalls kennen lernen, und ihn von ganzem Herzen lieben und ihm freudig vertrauen.

Um mit uns selbst zufrieden zu werden, müssen wir die göttlichen Gebote, welche die Moral bilden, treulich befolgen: auf dem Gebiete der Gemeinschaft, in welcher wir mit den übrigen Menschen stehen, stets gerecht handeln und allen Verbindlichkeiten der Rechtslehre ungezwungen nachkommen; auf unserm eigenen Gebiete der Willkür dafür sorgen, soweit Gott das Gedeihen gibt, uns den möglich höchsten Grad innern und

äußern Wohlstandes zu verschaffen, wozu die Sittenlehre das Nähere vorschreibt. In Summa: Wir sollen stets gerecht, gut und fromm gesinnt sein und wir haben das höchste Gut erlangt, fühlen uns innigst zufrieden und dadurch zeitlich und ewig selig.

Anmerk. Daß der Mensch nur durch Tugend und Frömmigkeit zu wahrer innerer Ruhe und Seeligkeit gelange, daß ihm äußere Güter keine dauernde innere Befriedigung gewähren, weßhalb er vor Allem nach innern geistigen Gütern durch treue Erfüllung seiner Pflichten im Verhältnisse zu Gott und zu den Mitmenschen zu streben hat, lernt der Mensch schon durch den christlichen Religionsunterricht in der Schule. Aber diese Kenntniß allein vermag noch nicht die bezeichnete sittliche Veredlung hervor zu bringen. Denn trotz derselben jagt der Mensch so oft den falschen Gütern nach und sucht sein Glück, wo er es nicht finden kann. Der kurze augenblickliche Genuß gilt ihm sehr oft mehr als sein ewiges Heil. Die Sinnlichkeit übt sehr oft eine größere Gewalt auf ihn, als die Vernunft, besonders dann, wenn er nicht von Kindheit auf gewöhnt worden ist, seinem sinnlichen Verlangen zu widerstehen und den Forderungen der Vernunft gemäß zu handeln. Mit dem Unterrichte allein in der Schule ist also nicht geholfen; auch die Erziehung, welche die Schule dem Menschen zu gewähren vermag, ist nicht genügend. Denn wenn der Mensch in der Schule erscheint, so hat sein Wille durch die häusliche Erziehung bereits schon oft eine üble Richtung erhalten; der Mensch hat schon mancherlei böse Gewohnheiten angenommen, und während der Schulzeit übt die häusliche Erziehung auch fortwährend noch den größten Einfluß auf den Menschen: wie kann also durch die Schulerziehung die große Veränderung bewirkt werden, welche Stephani beschreibt; wie kann schon eine Belehrung über den menschlichen Willen und die denselben bestimmenden Motive, ein bloßer Unterricht über das menschliche Wohl in der Schule hinreichen, den Menschen gegen die Verderbnisse der häuslichen Erziehung und des öffentlichen Lebens zu schützen?

Ohne dem von Stephani bezeichneten Unterricht über Glückseeligkeit und Seeligkeit seinen Einfluß auf den Willen abzusprechen, glaube ich doch, daß die Gottesfurcht, welche theils durch das Beispiel der Aeltern, theils durch einfache Hinweisung auf Gott, den Allgegenwärtigen und Allwissenden, früh in der Kinder Herzen gepflanzt wird, von größerer Wirkung auf die Moralität der Menschen sei, als der von Stephani beschriebene künstliche Unterricht über den menschlichen Willen und die verschiedenen Bewegungsgründe, durch welche derselbe bestimmt wird.

In der 6. Vorlesung handelt Stephani zuerst von der durch die Zöglinge selbst herzustellenden rechtlichen Ordnung, als praktischen Grundlage aller moralischen Bildung. Ohne gesetzliche Ordnung kann keine

Schule bestehen. Da aber die Schüler als Personen und nicht als Sachen zu behandeln sind, so muß dieselbe durch Beiziehung der Schüler hervorgerufen werden.

Den Schülern muß sowohl bei der erstern Einführung dieser liberalen Schulzucht, als auch bei der jährlichen Wiedereröffnung der Schule mit neuen Schülern vor allen Dingen eröffnet werden, daß sie jetzt zusammen eine Gesellschaft von jungen Menschen bilden, welche hier durch ihren Lehrer die ihnen nöthige Ausbildung erlangen sollen; daß bei jeder Gesellschaft, wenn sie in Erreichung ihres Zweckes nicht gestört werden wolle, eine gewisse Ordnung stattfinden müsse, welche von keinem übertreten werden dürfe; und daß folglich bestimmt und festgesetzt werden müsse, was jeder von ihnen bei seinem Thun und Lassen von selbst zu beobachten habe, wofern er nicht durch Zwang dazu angehalten werden wolle. Solche Bestimmungen über das, was jeder Schüler nothwendig thun oder lassen müsse, wie die einer Schule nöthige Ordnung hergestellt und erhalten werden soll, heiße man Schulgesetze. In den staatsbürgerlichen Gesellschaften würden die Gesetze bald von dem Regenten oder Vorstande des Staates allein gegeben, bald mit Zuziehung der Bürgerschaft. Ersteres geschehe in den Ländern, wo man die Menschen noch nicht für hinlänglich reif gebildet hält, um selbst einzusehen, was die Vernunft für nothwendig zur Erhaltung der bürgerlichen Ordnung erkläre; letzteres aber, wo man Ursache habe, sie hierzu für hinreichend gebildet zu halten, wie dieß in mehreren deutschen Bundesstaaten und mehreren andern, europäischen und amerikanischen, Ländern der Fall sei. Die Schüler kommen hauptsächlich in die Schule, um zu vernünftigen Wesen gebildet zu werden. Man wolle deßwegen ihnen die nöthigen Schulgesetze nicht selbst geben, sondern sie sollten solche selbst zu ihrer Vernunftübung entwerfen, wobei man sich von ihnen um so mehr treue Beobachtung derselben werde versprechen dürfen, als sie sicherlich nichts zum Gesetze erheben werden, als was sie selbst für vernünftig und zweckmäßig erkennen. Er, der Lehrer, habe sie nur als Vorstand auf die Gegenstände aufmerksam zu machen, worüber Gesetze zu geben seien, auch ihnen dergleichen in Vorschlag zu bringen; aber sie hätten das Recht, solche mit ihrer Vernunft zu prüfen und entweder zu verwerfen oder anzunehmen. Was die Mehrheit von ihnen als Gesetze anerkenne, das müsse künftig als Gesetz gelten. So würde es in der ganzen Welt gehalten, und so erkläre es auch die Vernunft eines Jeden für Recht.

Aber vor Einem hätten sie sich bei dieser Gesetzgebung sehr zu hüten, nämlich: daß sie kein ungerechtes Gesetz gäben. Gerecht wäre jedes Gesetz nur dann, wenn es mit den uns von Gott selbst gegebenen Rechtsgesetzen für alles gesellschaftliche Zusammenleben der Menschen überein stimme. Dieser göttlichen Rechtsgesetze gäbe es nur drei. Das erste laute: Halte jeden Menschen für keine Sache, mit der du umgehen kannst, wie du willst, sondern für eine Person, d. h. für ein freies, nur Gott

und sich selbst angehöriges, Wesen. Das andere Gesetz laute: Vor Gott kommen jedem Menschen auf dieser Welt nur so viele Befugnisse oder Rechte zu, als dem andern, oder alle Menschen sind vor Gott in dieser Hinsicht einander gleich. Das dritte Gesetz laute: Du darfst gegen Andere, welche diese beiden voranstehenden Gesetze verletzen, so viele Gewalt abwenden, als nöthig ist, um sie von solchen Verletzungen abzuhalten.

Stephani schreitet nun zur Gesetzgebung oder zur Bestimmung der Verbindlichkeiten der Schüler und zwar zuerst im Allgemeinen und hernach im Besondern. Dort legt er den Schülern die Frage vor, ob sie einander als bloße Sachen behandeln oder als Personen (unverletzliche Wesen) ehren müßten? ob einer den andern schlagen oder stoßen, von seinem Platze verdrängen, seine Ehre durch Schimpfworte verletzen, sein Eigenthum, z. B. Kleider, Bücher, Federn ꝛc. entwenden oder auch nur beschädigen dürfe? Ob Jemand das Recht habe, das Andere durch Lügen irre zu leiten, oder ein falsches Zeugniß gegen dasselbe abzulegen? U. s. f. Und wenn Jemand so etwas Unrechtes thue, ob derselbe nicht strafbar, oder mit Gewalt zu dessen Unterlassung zu zwingen sei?

Bei der besondern Gesetzgebung kommt es auf die drei zu bestimmenden Fragen an: wie das Betragen der Schüler vor, während und nach der Unterrichtszeit beschaffen sein müsse, wenn der Zweck ihres Schulvereines nicht ungebührlich verletzt werden soll.

In Hinsicht des ersten Punktes sind die weiteren Fragen aufzuwerfen: ob jeder Schüler zur rechten Zeit in der Schule sich einfinden müsse? (Das Nichterscheinen derselben aus Schuld der Aeltern wird von der weltlichen Obrigkeit bestraft.) Ob er das zum Unterrichte Nöthige dahin mitzubringen, und dabei sittsam und reinlich zu erscheinen habe? Was er beim Eintritte in das Lehrzimmer gegen den Lehrer beobachten müsse, um seinem Amte die gebührende Achtung zu bezeigen? Wohin jeder Schüler sich zu setzen, und wie er sich bis zur Eröffnung des Unterrichts zu benehmen habe? Wie, wenn der Lehrer bei schon versammelten Schülern im Lehrzimmer erscheint? Wie sich jeder bei dem gemeinschaftlichen Gebete äußerlich anstellen müsse, um andere in ihrer Andacht nicht zu stören? U. s. w.

Zweitens thun die Lehrer wohl, um die rechtliche Urtheilskraft ihrer Schüler zu schärfen, auch mitunter solche Gesetze in Vorschlag zu bringen, z. B. ob den Schülern nicht erlaubt werden sollte, polternd das Lehrzimmer zu betreten, bis zur Eröffnung des Unterrichtes Possenspiele zu treiben ꝛc., welche von jenen gewiß als ungeziemend und zweckwidrig werden verworfen werden.

In Hinsicht des Verhaltens der Schüler während des Unterrichts haben die zu gebenden Gesetze zu bestimmen: die nöthige Folgsamkeit gegen den Lehrer, das Benehmen der Schüler untereinander (wohin auch das leise Plaudern, das Einhelfen bei zu ertheilenden Antworten ꝛc. gehört), die

allgemeine Stille und Aufmerksamkeit auf das, was gelehret wird, damit weder Lehrer noch Schüler gestört werden ꝛc.

In Hinsicht des Verhaltens der Schüler nach geendigtem Unterrichte kommen die Fragen vor: was sie beim Schlußgebete wieder beobachten, was sie beim Fortgehen wegen ihrer mitzunehmenden Bücher zu thun, wie sie sich beim Abschiednehmen vom Lehrer zu benehmen, mit welchem Anstande sie das Schulhaus verlassen und sich in das älterliche Haus zu begeben haben ꝛc. Zur Verhütung aller Unarten auf dem Heimwege besteht an mehreren Orten die löbliche Anordnung, daß die Schüler in einem Zuge paarweise nach Hause gehen, und den Haufen ihrer Mitschüler dann erst verlassen, wann sie jenem nahe kommen.

Die gesetzlichen Bestimmungen werden, so wie sich die Schüler darüber vereiniget haben, vom Lehrer sogleich niedergeschrieben, sodann miteinander vorgelesen und zuletzt die Frage an die Schüler gerichtet, ob sie alle diese Gesetze für recht und vernünftig anerkennen?

Auf ähnliche Weise bestimmt Stephani mit Zuziehung der Schüler auch die Schulstrafen, von denen er körperliche Züchtigungen gleich vornweg ausschließen läßt, weil dieselben der menschlichen Würde zuwider seien.

Gegen die Aufstellung der Schulgesetze unter Mitwirkung der Schüler sind außer Stephani wohl alle Pädagogen. Gräfe sagt (s. d. Artikel unten): „der Vorschlag ist wenigstens für die Verhältnisse der Volkschule gänzlich unpraktisch, um nicht zu sagen kindisch. Man mache nicht das Kind vorzeitig zum Mann. Der Lehrer sei der Gesetzgeber, die Quelle der Schulgesetze aber sei die Vernunft.“ Obgleich gegen die Weise, in welcher Stephani die Schulgesetze bestimmt haben will, die übrigen Pädagogen sich erklären, so verlangen sie doch auch, daß die älteren Schüler zur Erkenntniß der Nothwendigkeit der Schülergesetze mündlich angeleitet werden. Was aber die Bestimmung der Strafen für die Uebertretung eines Gesetzes betrifft, so behaupten sie, daß es unpädagogisch sei, dieselben schon vornherein fest zu stellen, weil die Strafe stets nach dem Grade der Schuld und nach dem Beweggrunde sich richten muß.

Die 7. Vorlesung handelt von dem weiteren Mittel, die Schüler zu moralischen Wesen zu erziehen. Sie bespricht die Aufgabe, wie der Mensch dahin gebracht werden kann, daß er sich von Jugend auf gewöhne, auch in dem Reiche der Willkür stets sittlich, d. h. den Forderungen der Vernunft gemäß zu handeln. Was das sittliche Betragen der Schüler betrifft, so sagt Stephani: Wo dasselbe besonders Lob verdient, so soll man dieses nicht unterlassen, doch hüte man sich dabei vor zu starker Aufregung der Ehrliebe. Bei Verletzungen einer Pflicht von Seite des Schü-

lers soll man den Schüler mit wenigen Worten veranlassen, über das Geschehene selbst zu urtheilen. Um das moralische Urtheil der Kinder zu üben, soll man ihnen in Erzählungen allerlei Verhältnisse des Lebens vorführen, um sich darüber auszusprechen. Dazu wünscht er ein eigenes moralisches Lesebuch verabfaßt und eingeführt zu sehen. Das 3. Mittel zur moralischen Bildung der Jugend sind die Andachtsübungen, welche darin bestehen sollen, daß über die Bestimmungen des Menschen und über die Mittel, diese Bestimmung zu erreichen, wöchentlich etliche Stunden katechetischer Unterricht ertheilt und schöne Gebete und Lieder gelesen und gesungen werden sollen.

Als 4. Mittel bezeichnet er die Einführung von Sittenklassen und einer jährlichen Censur nebst einem jährlichen Sittengerichte. Die Sittenklassen sollen außer der Prüfungsklasse, welche die Neulinge enthält, drei Ordnungen enthalten: die der Hoffnungsvollen, der Guten und der Vorzüglichen. Jährlich oder halbjährlich wird über diese Gericht gehalten, ob sie in eine höhere Klasse hinaufsteigen, oder in eine niedere herabgesetzt werden sollen. Das Sittengericht soll unter Beiziehung der vorzüglichsten Schüler die Urtheile über jeden einzelnen Schüler verfassen und auf feierliche Weise in der Schule bekannt machen.

Zum Schlusse werden noch die besondern Mittel bei denjenigen Zöglingen angegeben, welche moralischer Nachhülfe bedürfen. Es wird gezeigt, wie z. B. mit trägen, eigensinnigen, leichtsinnigen rc. Schülern verfahren werden soll.

Schüler, deren Trägheit ihren Grund in körperlicher Ungewandtheit hat, sollen vor Allem zu gymnastischen Uebungen angehalten werden. Kommt die Trägheit daher, daß der Geist noch zu wenig in Bearbeitung eines geistigen Stoffes geübt ist, so soll man sich keine Mühe verdrießen lassen, ihnen die ersten Schwierigkeiten besiegen zu helfen und auf liebreiche Weise Muth rc. einzuflößen.

Dem Eigensinn, welcher seinen Grund im Streben nach Selbstständigkeit hat, kann nur durch Belehrung über das Unvernünftige und Schädliche desselben abgeholfen werden.

Der Leichtsinn wird dadurch geheilt, daß man den Leichtsinnigen theils durch fremde Beispiele, theils durch seine eigene Erfahrung von der Nothwendigkeit überzeugt, weise Bedachtsamkeit seinen Handlungen vorausgehen zu lassen. Liebreiche Behandlung eines solchen Kranken wird auch mehr fruchten als Schelten rc.

Den Lieblosen, welcher sich durch Ungefälligkeit gegen Mitschüler und durch Mißhandlung anderer Geschöpfe Gottes zu erkennen gibt, muß man veranlassen, sein Betragen zu beurtheilen, ihm die edlen Empfindungen vorhalten, welche den als ein gütiges Wesen gegen andere Geschöpfe handelnden Menschen erfüllen und ihm zeigen, wie man ein solches Gemüth nur verachten müsse, welches lieblos andere Wesen behandelt.

Dem Neidischen soll die Verächtlichkeit seiner Denkart und die Achtungswürdigkeit der entgegengesetzten vorgestellt werden.

Der Lügensinn entsteht bei der Jugend theils aus Furcht vor Züchtigungen, wenn sie gefehlt hat, theils aus Liebe zum Scherz. Belehrung, daß durch Leugnen eines Fehlers diese Schuld nur noch vergrößert werde, und daß sich der Lügner um alle Achtung und alles Zutrauen der Menschen bringe, ist nach Stephani das wirksamste Mittel, Kinder von diesem Laster zu befreien.

Den **Unterricht** hat Stephani theils in seinem Schulfreunde, theils in andern Schriften, beschrieben und nennt seine Methode den bildenden Unterricht. Zuletzt stellte er seine Unterrichtsgesetze im „Handbuch der Unterrichtskunst nach der bildenden Methode (1835)" dar.

Unter den vorzüglichsten Lehrern, welche aus seiner Schule hervorgingen, werden hier zwei genannt: **Winkler** und **Wörlein**, jener mehr im Praktischen, dieser mehr im Theoretischen sich auszeichnend.

Am berühmtesten hat sich Stephani durch seine Leselehr-Methode gemacht. Das Wesentlichste derselben besteht nach seiner Schrift: „Ausführliche Beschreibung meiner einfachen Lehrmethode (1814)" in Folgendem:

Sie geht davon aus, daß die Schüler zu der Fertigkeit gelangen, alle in der Sprache vorkommenden einfache Laute, so wie ihnen die einfachen Zeichen derselben vorgelegt werden, mit ihrem Mundinstrument schnell anzugeben, und unterscheidet also Laut, Buchstabe und Buchstabennamen aufs Deutlichste.

Durch 7 Stufen wird der Schüler erst zum langsamen, elementarisch richtigen und dann zum geschwinden Lesen geführt. Auf der ersten Stufe lernt das Kind alle Sprachlaute und deren Zeichen kennen, und jeden Laut rein angeben.

Auf der zweiten Stufe werden zwei Laute verschiedener Art, nämlich ein Mitlaut und ein Grundlaut verbunden, indem bald jener, bald dieser voransteht.

Auf der dritten Stufe lesen die Schüler solche Wörtchen, die vor und hinter dem Grundlaut einen Mitlaut haben und zwar einsylbige und mehrsylbige.

Auf der vierten Stufe wird das Kind im Lesen von Wörtern a) mit unächten Buchstaben, als **y** (i), **c** (k), **c** (z), **qu** (kw), **x** (ks), **ph** (f); b) mit Dehnungszeichen, als **aa**, **ah**, **ee**, **eh**, **ie** u. s. w.; c) mit Schärfungszeichen, als **pp**, **mm**, **tt**, **ck** rc. und d) mit Sylben, die zwei Mitlaute enthalten, wie Blasen, Amt, blind geübt.

Auf der fünften Stufe lernt das Kind Sylben und Wörter mit gehäuften Mitlauten lesen.

Auf der sechsten lernen die Schüler die Wörter in Sylben abtheilen; auch werden sie in den Lese- und Unterscheidungszeichen unterrichtet.

Auf der siebenten Stufe findet das Lesen ganzer Sätze und Lesestücke statt.

Um Alles so zu erzielen, wie es die Methode fordert, hat man sich der Handfibel Stephanis, welche zugleich mit der Wandfibel aus 12 Tafeln besteht, zu bedienen. Der Lehrer soll nie mehr als 20 Leseschüler zugleich vornehmen; hat er deren mehr, so soll er sie in Abtheilungen bringen und nach und nach unterrichten.

Graser
(J. B. Dr.,)

geboren 1766 zu Eltmann in Unterfranken; studirte zu Bamberg und Würzburg; wurde 1786 Doktor der Philosophie; später Lehrer und Direktor der erzbischöflichen Pagerie zu Salzburg; 1804 Professor zu Landshut; im Herbste desselben Jahres Schul- und Studienrath in Franken und 1825 quiescirt. Er starb 1841 zu Bayreuth.

Unter seinen vielen Schriften sind die Hauptwerke:

1) Divinität oder das Prinzip der einzig wahren Menschenerziehung. 1. Aufl. 1811; 2. Aufl. 1812 und 3. Aufl. 1830. (Bayreuth im Verlage der Grau'schen Buchhandlung).
2) Die Elementarschule für's Leben in ihrer Grundlage. 1. Aufl. 1817, 2. Aufl. 1818, 3. Aufl. 1821, 4. Aufl. 1839, letztere in 2 Theilen (Hof bei Grau).
3) Die Elementarschule fürs Leben in der Steigerung (Bayreuth und Hof 1828 in der Grau'schen Buchhandlung).
4) Die Elementarschule fürs Leben in ihrer Vollendung (Hof und Wunsiedel 1841 bei Grau), welches Werk nach dem Tode des Verfassers mit einer Vorbemerkung vom Lehrer Ludwig erschienen ist.*)

Aus der obigen Darstellung der verschiedenen Ansichten, welche wir in Rousseau, Basedow, Rochow, Pestalozzi finden, ersieht man, was bereits im Volksschulwesen geleistet war, als Herr Dr. Graser auftrat. Man hatte den Lehrstoff in den Volksschulen sehr erweitert, die Methode auf mancherlei Weise verbessert, und geordnete Lehrgänge aufgefunden, wodurch der Schüler die Kenntnisse leichter, schneller und sicherer sich erwarb.

So glaubte man nun das höchste Ziel im Unterrichte erreicht zu haben und eine wesentlich neue Erfindung auf dem pädagogisch-didaktischen

*) Hiedurch widerlegt sich ein Irrthum in der pädag. Real-Encyklopädie von Dr. Hergang, indem es dortselbst heißt, daß der zweite Theil nach Grasers Tod erschienen sei.

Gebiete nicht mehr erwarten zu dürfen. Da trat aber Graser auf und sagte, er verkündige eine solche neue Lehre. Worin bestand nun diese?

Es kann nicht verkannt werden, daß die neuere Entwickelung des bürgerlichen Lebens Herrn Dr. Graser in seiner beabsichtigten Umänderung des Volksschulwesens geleitet und auf seine Ansichten einen bedeutenden Einfluß gehabt habe. Das bürgerliche Leben war zu dem Punkte gelangt, wo die Völker sich selbstständig zu machen suchten, wo repräsentative Staatsverfassungen in das Leben traten und die Gemeinden ebenfalls eine dieser Verfassung analoge Umbildung erhielten. Da sich in diesem Streben nach größerer politischer Freiheit und Selbstständigkeit manche Gefahr für das einigende Prinzip und für die Leiter der Völker ergab, so sann Graser darauf, durch Schulunterricht diesen erwachten Geist der Freiheit zu leiten und die Idee der *wahren* Gemeinschaft im kindlichen Geiste klar und und lebendig auszubilden, die Nothwendigkeit des *einigenden* Prinzipes, der *Obrigkeit*, von Stufe zu Stufe schauen, und die Verpflichtungen gegen dieselbe als ursprüngliche Gesetze der menschlichen Natur erscheinen zu lassen. Zugleich mußte es im besondern Interesse der Zeit liegen, die Obrigkeit unter der schönsten und der Idee ihrer Bestimmung am meisten entsprechenden Bilde: — als Väter der Völker — vorzuführen. Graser fand es darum für nöthig, die Bestimmung des Vaters schauen und die Vorstellung von ihm auf die Obrigkeit übertragen zu lassen. Nothwendig reihete sich hieran der Gedanke, das Leben einer Familie von seiner rechtlichen und sittlichen Seite darzustellen, damit die Bestimmung des Familienoberhauptes und die Nothwendigkeit der Pflichten gegen dasselbe und die Familienglieder zu einander erkannt werden. Denn dieses Bild von einem geordneten Familienleben konnte dann leicht auf das Leben in einem Staate und das Leben der ganzen Menschheit übergetragen werden; die Obrigkeit erschien so im schönsten Verhältnisse zu den Unterthanen und diese ebenfalls — als Brüder und Schwestern, als eine Famlie, unter welchem Bilde Jesus ja selbst die Menschheit auffassen ließ. Da die Gemeinde zwischen der Familie und dem Staate enthalten ist und das Gemeindeleben gleichsam auf das Staatsleben hinübergeleitet, so mußte es als zweckmäßig erscheinen, die Bestimmung des Vaters in der Familie auf den Vorsteher in der Gemeinde übertragen und alle Verpflichtungen gegen denselben von Seiten der Gemeindeglieder und dieser gegen einander erkennen, und überhaupt das ganze Gemeindeleben in seiner rechtlichen und sittlichen Seite schauen zu lassen. Diese Anschauung mußte um so nothwendiger erscheinen, da das Gemeindeleben durch die neuen politischen Erscheinungen völlig umgebildet und selbstständig organisirt worden ist. Man mußte es für nöthig halten, das junge Geschlecht für diese Organisation vorzubereiten, wenn sie ihren Zweck erreichen sollte; der bezeichnete Unterrichtsweg mußte sich also auch in dieser Hinsicht besonders empfehlen. In dem Urheber der bezeichneten Methode mußte die erwähnte

Idee um so tiefere Wurzeln schlagen, da er durch Beruf und Studium der Staatswissenschaft für die Entwickelung des bürgerlichen Lebens besonders interessirt war.

Die genannte Idee veranlaßte aber weiter die Frage: ist der bezeichnete Weg zur Bildung eines wahren Gemeinde- und Unterthanensinnes auch psychologisch richtig und der Entwickelung der menschlichen Natur angemessen? Die Beantwortung dieser Frage mußte natürlich das erwünschteste Resultat gewähren; denn die Natur führt ja wirklich den Menschen zuerst in die Familie, hernach in die Gemeinde und später in die größere Gemeinschaft. Der menschliche Geist beschäftigt sich zuerst mit näheren und dann mit ferneren Gegenständen, er übt sich zuerst in Anschauungen, dann in Begriffen und endlich in Urtheilen und Schlüssen. Auf diese Weise mußte man den Weg, der für einen speziellen Zweck bestimmt war, für den ganzen Unterricht geeignet finden. Es konnte sich also der zweite Hauptgedanke an die Idee anschließen, nach dem vorgezeichneten Wege alle übrigen Gegenstände zu behandeln. Jede Gemeinschaft fordert außer dem persönlichen Element ein sogenanntes sächliches, einen Platz, worauf sie existirt. Der Wohnplatz der Familie ist das Haus und der Hofraum, der Wohnplatz der Gemeinde der Ort (Dorf, Markt, Stadt) und die Gemeindeflur, der Wohnplatz des Gerichtsbezirkes sind die sämmtlichen Fluren der durch ihn vereinigten Gemeinden, der Wohnplatz der Provinz ist der Umfang der sämmtlichen in ihm enthaltenen Gerichtsbezirke; das Territorium des Staates: das Land ꝛc. Ein sehr zweckmäßiger Weg ergibt sich also durch den beregten Gang für die Geographie, Naturbeschreibung und Geschichte.

Die Geographie auf der ersten Stufe besteht gleichsam in der Kenntniß des Hauses und seiner verschiedenen Abtheilungen. Das Kind lernt die Figuren kennen, welche am Hause vorkommen: Viereck, Dreieck; und die Linien: senkrechte, wagrechte, schiefe; die Winkel: rechte, stumpfe, spitzige, wodurch die mathematische Geographie begründet wird. Es zeichnet die Figur eines Hauses, welche gleichsam die Karte dieser Sphäre ist. Auf der zweiten Stufe wird der Wohnort gezeichnet und werden dessen Größe, Straßen und Merkwürdigkeiten mit allem, was im Gemeindebezirk Wichtiges (Bäche, Flüsse, Wälder, Seen ꝛc.) ist, kennen gelernt. Die dritte Stufe erweitert die Kenntniß durch die angrenzenden Gemeindebezirke; der Gerichtsbezirk wird gezeichnet, der Schüler erhält eine elementarische Kenntniß vom Horizont, von den vier Weltgegenden, von dem verjüngten Maaßstab, und muß alle Orte, Berge, Wälder, Gewässer nach ihrer Lage und Entfernung auftragen. Er entwickelt also hier eine anschauliche Kenntniß von allen Theilen einer Karte und wird auf diese Weise gründlich vorbereitet, die Landkarten zu verstehen und zu gebrauchen. Auf der vierten Stufe kann er die verschiedenen Gerichtsbezirke mit Namen auffassen, dieselben nach ihrer physikalischen Beschaffenheit und

in allen den genannten Beziehungen kennen lernen. Es braucht ihm nur noch bemerkt zu werden, wie ein ganzes Land, das man nichtauf einmal überschauen kann, aufzunehmen sei. Auf den folgenden Stufen wird in ähnlicher Weise verfahren.

Eben so allmählich erweitert sich nach dem bezeichneten Gange die Naturbeschreibung. Auf der ersten Stufe kann sie die Materialien und Bewohner des Hauses, auf der zweiten und dritten die merkwürdigsten Thiere, Pflanzen und Mineralien des Gemeinde- und Gerichtsbezirkes, auf der vierten und fünften, sechsten und siebenten 2c. die vorzüglichsten Produkte von der Provinz und dem Vaterlande, von Deutschland und Europa und der ganzen Erde vorführen. Zugleich kann dieser Unterricht in schöner Verbindung mit der Geographie vor sich gehen, so daß der Schüler von der Beschaffenheit der Gegenden: von Gebirgen, Gewässern, dem Klima auf die Produkte geleitet werden muß, wodurch die Urtheilskraft geübt und der Unterrricht sehr interessant gemacht werden kann.

Die Geschichte läßt sich nach dem bezeichneten Wege ebenfalls sehr vortheilhaft behandeln: auf der ersten Stufe enthält sie die Geschichte der menschlichen Wohnungen, auf der zweiten die merkwürdigsten Vorfälle aus der Ortschronik, auf der dritten und vierten die wichtigsten Begebenheiten aus der Provinz, auf der fünften die vaterländische (bayerische, sächsische, preußische 2c.), auf der sechsten die deutsche Geschichte, auf der siebenten und achten die Hauptbegebenheiten der Geschichte des ersten Menschengeschlechtes, der vorzüglichsten Völker des Alterthums und der allgemeinen Geschichte.

Für die übrigen Gegenstände ist durch den Begriff des Näheren und Ferneren, den dieser Gang enthält, ebenfalls ein Stufengang vorgezeichnet, wenn man dabei die Gesetze des menschlichen Geistes vor Augen hat. So ist es z. B. im arithmetischen Unterrichte sehr natürlich, daß auf der ersten Stufe an den Gegenständen, welche das Haus darbietet, gezählt, addirt und subtrahirt, und überhaupt die Grundspezies geübt werden. Je mehr sich die Gemeinschaft erweitert, desto stärker tritt auch das Bedürfniß des Rechnens hervor. Wenn darum auf den untern Stufen die nöthige Einsicht in die Zahlenverhältnisse gewonnen ist, so muß man auf den höheren Stufen dieselbe auf die verschiedenen Geldsortenrechnungen anwenden.

So lange der Mensch noch auf das Haus beschränkt ist, reicht die mündliche Sprache hin, wenn er aber in eine größere Gemeinschaft tritt, so wird die schriftliche Sprache für ihn Bedürfniß. Da er aber dieselbe nur allmählig auffassen kann, so ist es natürlich, daß zu ihrer Erlernung schon am Ende des ersten Kursus geschritten und in derselben in den übrigen untern Sphären fortgefahren werde, bis er durch Bildung einfacher und zusammengesetzter Sätze dahin gebracht ist, daß er ganze

Reihen von Sätzen über einen Gegenstand in geordneter und deutlicher Form niederzuschreiben vermag.

Die übrigen Gegenstände werden durch das Eigenthümliche bestimmt, welche die genannten Stufen in ethischer und religiöser, in staatlicher und bürgerlicher Hinsicht an sich tragen. Zunächst werden durch diese eigenthümlichen Zwecke die Gegenstände bestimmt, welche in der Religionslehre von Stufe zu Stufe vorzutragen sind. Weil auf der ersten Stufe das geordnete Leben einer Familie angeschaut wird, so besteht hier der Religionsunterricht in gemüthlichen Sprüchen, welche die Pflichten gegen Aeltern, Geschwister und Hausgenossen enthalten. Auf der zweiten Stufe wird das geordnete Leben einer Gemeinde in rechtlicher und sittlicher Hinsicht zu schauen gegeben. Dieß leitet auf die kirchliche Gemeinschaft hin; das Kind sieht die Kirche und bemerkt, wie die Leute in dieselbe gehen, es muß deshalb einen elementarischen Unterricht über Gott, Gebet und Jesum erhalten. Da die folgenden Stufen das obrigkeitliche Personal, seine Nothwendigkeit und seine Bestimmung entwickeln, um die treffende Stimmung gegen die Obrigkeit zu erzeugen, so muß auch der Unterricht in kirchlich-religiöser Hinsicht ein Aehnliches vornehmen. Der Schüler wird über die geistlichen Vorstände, über die christlichen Lehrer und ihre Bestimmung durch Lehre und Sakrament unterrichtet. Die folgenden Stufen stellen das Leben des ganzen Staatsorganismus dar; es muß also auch das ganze christliche Leben in der Kirche zur Anschauung gebracht werden. Der Schüler muß den Inhalt der ganzen christlichen Lehre und das Wesen eines wahren Christen auffassen, die Geschichte der Verbreitung der christlichen Religion und insbesondere ihrer Einführung im Vaterlande vernehmen.

Dieser kirchlich-religiöse und staatlich-bürgerliche Gesichtspunkt bestimmt auch den Unterricht in der A n t h r o p o l o g i e. Weil auf der ersten Stufe das Haus mit seinen Bewohnern der Gegenstand des Unterrichts ist, so besteht der anthropologische Unterricht in der Vergleichung der Thiere mit dem Menschen, in der Auffassung der Vorzüge des Menschen vor den Thieren in leiblicher und geistiger Hinsicht. Weil auf der zweiten Stufe vom rechtmäßigen und liebevollen, von rechtswidrigem und gehässigem Handeln, von Verdienst und Schuld, von Lohn und Strafe gesprochen wird, so muß der Mensch in seinen sittlichen Anlagen und Kräften, die in Vernunft und Freiheit bestehen, und in seiner Sinnenthätigkeit aufgefaßt werden, wobei sehr schicklich ein elementarischer Unterricht über die Sinnenwerkzeuge stattfindet. Da in größeren Gemeinschaften Reisen veranlaßt werden, wobei besonders die Lunge in Anspruch genommen wird, so kann auf der folgenden Stufe von diesem Brusteingeweide und dem, was mit demselben in Verbindung steht, gesprochen werden. Da die göttliche Gnade, von welcher auf der vierten Stufe in Folge des Unterrichts über die Bestimmung des Geistlichen durch Lehre und Sakramentalverwal-

tung die Rede ist, nur in einem für dieselbe empfänglichen guten Herzen einkehrt, so gibt dieß eine schickliche Veranlassung, vom Herzen in psychologischer Hinsicht zu sprechen. Weil auf der folgenden Stufe eine elementarische Kenntniß des Staates und der Leitung desselben durch das Oberhaupt desselben erzeugt werden soll; so veranlaßt dieß in anthropologischer Hinsicht von dem Gehirn und dem Nervensystem, durch welches der Körper regiert wird, zu sprechen, sowie auch die Hindernisse kennen gelernt werden, welche der Tugend des Menschen in ihm selbst widerstehen.

Aber nicht allein die Entwickelung des öffentlichen, politischen Lebens scheint Graser in seiner Methode bestimmt zu haben, sondern auch der Zustand der Pädagogik und des Unterrichts konnte bei Erfindung derselben auf ihn einwirken. Denn durch oben genannte Pädagogen war es wohl dahin gekommen, daß in den Volksschulen mehr Kenntnisse gelehrt wurden, als früher, daß man die Gedächtnißmethode mit der Verstandesmethode vertauscht hatte und durch geordnete Lehrgänge den Unterricht in den Schulen erleichterte; allein die Klage, daß der Unterricht mehr für die Schule, als für das Leben ertheilt werde, daß ihm die praktische Beziehung fehle, ward allgemein gefühlt. Die sogenannten Humanisten verschmähten aus Grundsätzen die gemeinnützige Tendenz des Unterrichts und die Philanthropinisten konnten der praktischen Forderung in Beziehung auf die Vorbereitung für das staatsbürgerliche Leben aus Mangel an durchgreifenden Prinzipien auch nicht genügen; der Pestalozzischen Methode wurde der Vorwurf allgemein gemacht, daß sie nicht für das Leben vorbereite; man errichtete deßwegen Real-Institute.

Graser erkannte diesen Mangel des Unterrichts und brachte letzteren auf den Grundsatz zurück: aller Unterricht muß vom Leben aus- und auf dasselbe zurückgehen. Dieß ist das erste Grundgesetz seines Unterrichtes. Das zweite ist dem ähnlich und heißt: die ganze Lebenskenntniß muß der Mensch aus und durch sich selbst erhalten. Es wird zwar von Manchem im ersten Augenblicke bezweifelt werden, daß durch den Satz: aller Unterricht muß vom Leben ausgehen ꝛc., eine neue Ansicht des Schulunterrichts ausgesprochen sei; denn man wird glauben, dieser Grundsatz fordere nichts mehr, als was schon früher geschah, daß man nämlich dem Schüler z. B. zeige, wo, in welchem Verhältnisse und wie er von einer Kenntniß Gebrauch machen könne; daß man überhaupt nur solche Gegenstände lehre, welche im allgemeinen Leben angewendet werden können u. s. w.; allein Graser wollte durch jenen Satz etwas Höheres ausdrücken.

Er hatte nicht bloß die Beziehung einzelner Kenntnisse auf das Leben, sondern die Ableitung des ganzen Unterrichts von demselben im Sinne. Das Leben sollte als Prinzip und Quelle aller Kenntnisse im

Unterrichte behandelt werden und die Kenntniß gleich zunächst mit dem Leben innigst verbunden werden und unmittelbar als Produkt der Betrachtung und Forderung des Lebens erscheinen.

Dort, im andern Verfahren, würde, nach Grasers Ansicht, die Kenntniß vorgeführt, weil und wiefern die Wissenschaft sie enthält; hier aber weil und wiefern das Leben sie fordert und die Betrachtung desselben sie gewährt. Dort bleibe sie meist todtes Wissen, hier aber werde sie lebendig. und gehe in Gesinnung und Thaten über. Dort erscheinen die Kenntnisse, ohne daß der Schüler einen Zusammenhang zwischen ihnen und seinem Leben, seinen Bedürfnissen und Interessen erkennt; hier aber soll er an ihren Ursprung geführt werden und dieselben als Erfordernisse des Lebens, seiner Natur und seiner Bedürfnisse erkennen. Hier müßte darum auch eine innigere Liebe, ein höheres Interesse für den Unterricht stattfinden, als dort, weil der Schüler dessen Bestimmung in den Bedürfnissen seines Lebens erkennt. Wie die Wissenschaften sich durch die Bedürfnisse des Lebens gebildet haben, so müßte hier auch der Schüler seine Kenntnisse auffassen. Der Unterricht gliche nach dieser Methode einer Wanderung, auf welcher der Schüler Alles, was sich ihm im Leben darbietet, betrachtete und kennen lernte. Er erhielte keine Kenntniß, welche nicht durch ein Verhältniß des Lebens begründet wäre und so wüßte er auch alle Kenntnisse, die ihm die Schule gewährt, im Leben sicher anzuwenden.

Unter dem Leben aber, für welches der Mensch nach dieser Methode gebildet werden solle, verstehe man nicht das Leben fogenannter Naturmenschen, welche den Genuß zu ihrem Endzweck machen, oder die Weltklugheit, welche nach den Formen der Convenienz sich zu betragen weiß, um in der Welt leicht und vortheilhaft durch zu kommen; auch nicht ein sogenanntes idyllisches Leben, wie z. B. manche Humanisten im Sinne haben, sondern das Leben wird hier in dem vernünftigen und religiösen Sinne genommen, wo der Mensch in allen seinen bürgerlichen Verhältnissen als wahrer Mensch und Christ mit Einsicht, Selbstkraft und religiösem Sinne thätig ist, wie durch Jesum Christum das menschliche Leben gezeichnet wurde: das Leben in Gott, unter und für Menschen.

Dieses wahre Leben kann nur in der Gemeinschaft gedacht werden, deren absolute Bedingung der Staat ist. Das Grundelement des Staates ist die Familie; die Gemeinschaften, welche der Staat zur Realisirung seiner Zwecke zwischen sich und der Familie constituirt hat, bilden die Mittelstufen, auf welchen der Unterricht von dieser zu jenem emporzuschreiten hat. Der junge Mensch müsse sich also zuerst im Verhältnisse zur Familie, dann im Verhältnisse zur Gemeinde und zuletzt im Verhältnisse zum Staate auffassen. Die höheren Verhältnisse sind: der deutsche Staatenbund, der Erdtheil und endlich die ganze Erde und die Welt. Hiedurch sollte nach Grasers Ansicht der Unterricht eine eigenthümliche Ansicht gewinnen, weil in ihm von der Mitte des

Lebens, von dem gemeinschaftlichen Zusammensein ausgegangen würde und auf dieses alle Kenntnisse bezogen werden. Was in jeder Sphäre vorkäme, sollte durch den eigenthümlichen Zweck bestimmt werden, den dieselbe in bürgerlicher und kirchlicher, in rechtlicher und religiös-sittlicher Hinsicht hat. Es sollten alle Anstalten, die das gemeinschaftliche Leben in bürgerlicher und kirchlicher Beziehung enthält, betrachtet und nach ihrem Zwecke kennen gelernt werden. Ebenso sollten auch alle Bedürfnisse und Bedingungen dieses Lebens unter der bezeichneten Idee aufgefaßt werden. Die Lehrgegenstände sollten so in einer eigenthümlichen, für die menschliche Natur sehr interessanten Ansicht erscheinen: die Naturbeschreibung als Kenntniß der Mittel zur Befriedigung der äußern Bedürfnisse des Lebens; die physische Anthropologie als Kenntniß des Mittels zur Erhaltung des Körpers im Leben unter dem Einflusse der Natur und bei den Verrichtungen des Lebens; die Seelenlehre als Kenntniß des höheren Lebens und der Hindernisse desselben im Menschen; die Sprachlehre als Kenntniß des Mittels, im Leben mit Andern zu verkehren.

War auf den Begriff „Leben" von der Erfahrung, d. i. von der Entwickelung des bürgerlichen Lebens und dem Stanpunkte der Pädagogik hingedeutet, so ergriff in Graser die Spekulation diesen Begriff und machte denselben zur Grundlage eines eigenen Systems, welches er in obengenannten Schriften dargestellt hat.

Graser nennt seine Erziehungslehre **Divinität**, weil er als die Bestimmung des Menschen das divine Leben bezeichnet und die Aufgabe der Erziehung des Unterrichts in die Entwickelung und Beförderung dieses Lebens setzt. (Vergleiche damit oben v Sailer p. 122.)

Die Schrift: Divinität besteht aus 2 Theilen, von denen der erste die Erziehungslehre, der zweite die Unterrichtslehre abhandelt.

Erster Theil. **Erziehungslehre.** In der Einleitung dieses Werkes beantwortet der Verfasser folgende Fragen:

1) Was ist der Mensch? Die Schöpfung enthält dreierlei Wesen: a) rein materiale, oder unorganisch leblose; b) gestaltete Wesen — organisch belebte Geschöpfe; und c) organische mit Bewußtsein begabte Wesen.

Der Vernunfttrieb ist das Wesen der menschlichen Natur, wie der Naturtrieb oder Instinkt das der thietischen Natur. Was ist demnach

2) das der menschlichen Natur entsprechende Leben? Es ist dieses: der Mensch soll freisinnig und freiwaltend sein Sein mit der Bestimmtheit begründen, wie das Sein vom Thiere durch den Instinkt begründet ist. Seine Bestimmung ist: **er soll durch sich selbst, durch freie Gesinnung und That, das Ebenbild der Gottheit in seinem Leben darstellen**, oder das **Divine**, das ihm, entgegen dem Animalischen, eingeboren ist, in seinem Leben nachweisen. Er soll weder Gott, noch Gott ähnlich (im strengen Sinne des Worts) zu werden streben oder Göttlichkeit (Deität) erreichen wollen; denn dieses hat keinen

Sinn; sondern er soll seine gleichsam gottverwandte Natur vor Augen haben und im selbstbewußten Leben darstellen. Gott selbst kann daher dem Menschen nicht einmal wahres Muster sein, sondern wir bedürfen eines Gottmenschen (Mensch gewordener Sohn Gottes).

Muß hiezu nicht eine beabsichtigte Unterstützung von Seite der Reifen bezüglich der Unreifen stattfinden? Sobald sich die Sorge der Reifen bezüglich der Unreifen nicht mehr blos auf die physischen Bedürfnisse der letzteren beschränkt, sondern auch auf die moralische Bildung sich ausdehnt, so führt dies zum Nachdenken über die erziehende Einwirkung. Dadurch wird eine beabsichtigte Erziehung herbeigeführt, welche von dem gemeinen Menschenverstande ausgeht und zu einer doktrinellen (wissenschaftlichen) sich erhebt. Die Erfahrung (Empirie) kann auf dem Gebiete der Erziehung nicht immer genügen. Denn derjenige, welcher Erfahrungen zu machen gedenkt, muß sich schon vorher des Zweckes seiner Beobachtungen bewußt sein. Kann aber diesen Zweck die Erfahrung lehren? Die Pädagogik muß als Wissenschaft einen allgemeinen gültigen Grundsatz aufstellen, durch welchen sowohl der Zweck der Erziehung, als auch die Art und Weise derselben genau bestimmt wird. Dieser Grundsatz lautet: Der werdende Mensch muß von dem Reifen dahin unterstützt werden, daß er auch zu der Reifheit gelangt, um sein Leben nach seiner Bestimmung durch sich zu führen, oder sein Sein durch sich selbst zu begründen. Aus diesem Grundsatze wird nun die ganze Erziehungs- und Unterrichtslehre entwickelt, folglich zu einer Wissenschaft gestaltet. Die Erziehungswissenschaft zerfällt in 2 Theile, deren erster vom Ziel der Erziehung, und deren zweiter von der Art und Weise der Erziehung handelt.

Die Lehre vom Ziele der Erziehung wird in 7 Hauptstücken abgehandelt. Im ersten Hauptstück werden die Merkmale des divinen Lebens genauer entwickelt. Sie sind: 1) freies Handeln, Wirken und Schaffen. Als erstes Ziel pädagogischer Bestrebung muß darum die Anregung des Thätigkeitstriebes gelten. 2) Die menschliche Lebensthätigkeit muß eine freie sein, darum ist Selbstständigkeit das zweite Ziel der Erziehung. 3) Das Menschenleben ist ein Leben des Geistes. Darum muß Bildung des Geistes ein Hauptaugenmerk des Erziehers sein. 4) Das Menschenleben muß ein Leben der Gerechtigkeit sein, weil das Bestehen verschiedener Ich's nur unter der Bedingung gleicher Rechte und wechselseitiger Uebereinkunft denkbar ist. Der Mensch muß darum zur Anerkennung der Rechte Anderer erzogen werden. 5) Das Menschenleben muß in und nach Gott geführt, folglich ein divines Leben werden. Dieser Bestimmung des Menschen werden nun die Ansichten der Naturalisten, der Humanisten und der Supernaturalisten entgegen gehalten und gezeigt, daß

dem aufgestellten Grundsatze von der Erziehung zur Divinität alle Parteien ihre Zustimmung geben müssen.

Im zweiten Hauptstück wird das Christenthum als Ziel der Erziehung dargestellt, indem es durch die Idee des Reiches Gottes dem Menschen das divine Leben zu seiner Bestimmung vorhält. Die Erziehung zur Divinität ist nichts anderes, als Erziehung zur Religion. Die Religion ist das unnachlässige Streben des Menschen, sein Leben auf Gott, als Urquelle zu beziehen, und seine ganze Bestimmung in ein Leben in — und nach Gott zu setzen.

Die Menschenerziehung zur — Divinität ist daher gleichbedeutend mit der Erziehung zur Religion. Die divine Stimmung bedarf von Zeit zu Zeit ihre geistige Selbstauffassung, damit sie sich nicht wieder ins Animalische verliere. Die Selbstauffassung kann nicht anders, als durch das lebendige Vorhalten des Verhältnisses zu Gott stattfinden. Dieses lebendige Vorhalten unseres Verhältnisses zu Gott hat natürlich Anbetung des Unendlichen, Furcht vor dem Allgerechten, Vertrauen auf den Allgütigen, Liebe zu dem Vater zur Folge, und der Ausdruck dieser Gemüthsstimmung ist Gottesverehrung oder Kultus. Die Erziehung zum Kultus gehört darum hauptsächlich zur Erziehung zur Religion und folglich zu den Hauptgesichtspunkten des Erziehers.

Im dritten Hauptstück wird das oberste Ziel der Menschenerziehung in seinen verschiedenen Beziehungen dargestellt.

In den Erörterungen hierüber ist zuerst von einer physischen und moralischen, d. i. leiblichen und geistigen Erziehung die Rede.

Rücksichtlich der physischen Erziehung ist das Resultat folgendes: während die pflegende Hand den aufkeimenden Körper diätetisch stärkt, und gymnastisch übt, muß der Zögling verhältnißmäßig immer mehr die Einsicht in den Grund dieser Diätetik und dieser Gymnastik erhalten, damit er selbst in den Stand komme, sich die Lebensstärke und Kunst zu gewähren. In moralischer Hinsicht werden vor Allem die 4 Formen des göttlichen Seins besprochen, nämlich die Form der Wahrheit, der Gerechtigkeit, der Liebe und der Schönheit. Die Aufgabe der moralischen Erziehung ist also, den Sinn des Zöglings für Wahrheit, Gerechtigkeit, Liebe und Schönheit stets anzuregen.

Der Verfasser sagt: Da im Kinde Anfangs die Wahrheit noch einheimisch ist, so hat der Erzieher nur darüber zu wachen, daß diese natürliche Wahrheit nicht verletzt werde; und daß er den ersten Fall der Verletzung als äußerst wichtig behandle. (Verg. die vorhergehenden Pädagogiker über diesen Gegenstand!) Bei zunehmender Bildung aber soll er, besonders wenn der Zögling für's höhere Leben bestimmt ist, den festen und warmen Sinn für Wahrheit immer mehr anfachen und fester in der Seele begründen. Denn wie soll das göttliche Licht unter den Menschen verbreitet werden, wenn es nicht, wie die Sonne von hohen Sphären

herabstrahlt; aber wie soll es von da herabstrahlen, wenn diejenigen, welche in der Höhe ihre Wohnsitze haben, nicht selbst dahin trachten, das Gewölk, das sie noch umnebelt, zu zerstreuen? oder gar diejenigen, welche unter der Hoffnung ihres Schutzes, die Wahrheit zu verbreiten suchen, zurück weisen oder mit Ungnade lohnen?

Das zweite Ziel der moralischen Erziehung ist die Gerechtigkeit als die zweite Form des göttlichen Seins.

Denn wer nicht gerecht ist, kann nicht gut, nicht fromm sein; im Gegentheil, seine Güte und Frömmigkeit ist, wenn er ungerecht dabei ist, die abscheulichste Lüge und unverzeihlichste Gotteslästerung; und eben darum muß denn auch die Gerechtigkeit als ein eigenes Ziel der Menschenerziehung dem Erzieher vorschweben.

So wie die **Gerechtigkeit** die Grundlage der öffentlichen Wohlfahrt ist, so ist die **Liebe** die Grundlage der gemeinschaftlichen Glückseeligkeit.

Sie kann aber nicht, wie die Gerechtigkeit, geboten werden; denn sie glüht nur aus dem innersten Wesen heraus und beruht lediglich auf einer Erregung, welche von einem freigeistigen Prinzip ausgeht.

Sie ist eine Gluth in dem Innersten der Seele, die den Liebenden treibt, die — Veranlassung zu den Werken der Liebe zu suchen, und sie verleiht den Handlungen selbst eine solche reizende Form, daß sie nicht bloß des Geliebten Lebensverhältniß beglückt, sondern dessen Gemüth zugleich erfreut und beseeligt.

Wenn diese herrlichen Bedingungen fehlen; wenn die Menschen nur dadurch ihre Menschenliebe beweisen, daß sie geben, wo die Armuth bettelt; helfen, wo die Noth ruft; unterstützen, wo das Verlangen darnach winkt; da ist das Glück der Welt wenig befördert. Nur da, wo ein Sinnen und Trachten, Menschenwohl zu befördern unter den Menschenfreunden rege waltet; das Auge die Hütten des Jammers durchspäht; das Ohr die Seufzer des Kummers zu erlauschen strebt, und der forschende Sinn die Quellen des Elends aufsucht, die Mittel zur Beseitigung aussinnt, und die Bedingungen des Besseren selbst zu leisten bedacht und bereit ist; wenn die rechte Hand, die der Dürftigkeit die Gabe reicht, es der linken nicht merken läßt; da ist es, wo die Liebe waltet und der Gottheit Reich zu verbreiten sucht.

Worauf es bei der Bildung zur Liebe hauptsächlich ankommt, das ist die stete Erinnerung, in dem Menschen, er sei, wer er wolle, ein Kind Gottes zu sehen, und die Menschheit als eine Familie zu betrachten.

Diese Ansicht in der Seele des aufkeimenden Menschen zu bewirken, ist die Aufgabe des Erziehers.

Die Schönheit, die himmlische (venus urania der Alten, als Ideal genommen) ist die vollendete Musterform des menschlichen Seins, und daher das höchste Ziel der wahren Menschenerziehung.

Der wahre Name dieser — am Menschen erfüllten Form ist Bildung.

Laßt den Menschen wahr und wahrhaft sein, laßt ihn Wohlthätigkeit und Frömmigkeit üben; aber haltet ihn entfernt von dem Sinn für's Schöne, Erhabene und Edle: er ist nicht der Gegenstand eurer wohlgefälligen Bewunderung, eurer Liebe; nicht das Muster eurer Nachahmung; denn die schönste Form des Göttlichen wird an ihm vermißt.

Darum schloß Jesus auch seine Bergrede, nachdem er alle einzelnen Punkte des sittlichen Lebens auseinander gesetzt hatte, mit dem Aufruf: Seid vollkommen, wie euer himmlischer Vater!

Graser unterscheidet also in der geistigen Erziehung die intellektuelle, die rechtliche oder bürgerliche, die moralische und die ästhetische; da möchte es Manchen befremden, daß von einer besondern religiösen Erziehung keine Rede ist; allein nach ihm sollen die genannten 4 Erziehungsarten religiöse Erziehung sein. Er sagt: „Die geistige Erziehung hat das allgemeine Ziel, ein divines Leben an und unter den Menschen zu bewirken; ein divines Menschenleben muß aber in der Wahrheit, Gerechtigkeit, Liebe und Schönheit geführt werden. Demzufolge haben wir nicht 3, sondern 4 Erziehungsarten, nämlich die intellektuelle, die bürgliche, die moralische und die ästhetische; allein sie sind alle 4 von heiliger Art, und, obgleich als besondere Strebepunkte, mit gleicher Aufmerksamkeit zu beachten und — unzertrennlich.

Im vierten Hauptstück ist von der Erziehung in und für das Christenthum durch den Glauben an Christus die Rede.

Der Mensch soll ein divines Leben führen; allein führt er es auch wirklich? Wie finden wir uns im Verhältnisse zu Gott? Leider abgefallen von ihm. Der böse Sinn waltet in uns. Welche Forderung muß also zunächst an uns gemacht werden? Antwort: Unser Sinnen und Trachten zu verwünschen und zu Gott zurückzukehren. Religion ist demnach des Menschen Bestimmung. Der Mensch muß aber auch vor Gott gerechtfertigt werden. Der Gerechtigkeit muß Genüge geleistet werden. Die Menschen können sie nicht leisten. Jesus Christus, der eingeborne Sohn Gottes, hat sie für uns geleistet. Darum ist Glauben an Jesum Christum das Hauptziel der Erziehung.

Im fünften Hauptstück wird gezeigt, daß das Ziel der christlichen Erziehung der Sinn für das Gemeindeleben ist. Der Mensch muß also zur gemeinnützigen Thätigkeit und zum Gehorsam erzogen und der Gemeindesinn in ihm erregt werden.

Im sechsten Hauptstück wird gezeigt, daß das Alles umfassende Ziel der wahren Menschenerziehung ein Gemeindeleben in der Kirche ist, wobei die Idee der Kirche entwickelt und manches wichtige Wort über Trennungen

in der Kirche und über das Verhältniß des Staates zu der Kirche gesprochen wird.

Im siebenten Hauptstück ist von der Ständeerziehung die Rede. Da Staat und Kirche die zwei Hauptformen des Gemeindelebens sind, so müssen die Menschen für ihre Funktionen gebildet werden. Der Erzieher muß deßhalb den Zögling in seiner Individualität zu erforschen suchen, um wenigstens beiläufig die Stelle zu ersehen, für welche die Vorsehung ihn im Staat und in der Kirche bestimmt habe. Die Erziehung muß deßhalb individuell sein. Diese individuelle Erziehung ist die Bildung der Menschen für die verschiedenen Stände.

Eine allgemeine Menschenerziehung ist ein Unding. Was sollte eine allgemeine Menschenerziehung auch für ein Ziel haben? Ausbildung der menschlichen Anlagen? Wozu denn diese Ausbildung? Um einst für sich, oder für die Menschheit zu sein? Kann denn der Mensch nur für sich sein? Und wenn ihr sagt: er soll auch für die Menschheit sein; ist es denn möglich, für diese zu sein, ohne mit seinem Sein in jenes organische Sein des Allgemeinen zu passen? Und wenn er in dieses passen soll, vermag ers mit einer unbestimmten und allgemeinen Bildung der menschlichen Anlagen?

Der Grundsatz von der höchst möglichen Ausbildung der einzelnen Anlagen widerspricht der Natur und ist in seinen Folgen äußerst gefährlich.

Er widerspricht der Natur.

Die Natur oder die Gottheit hat den Menschen nicht einzelne Anlagen verliehen, damit diese zum höchst möglichen Grade ausgebildet werden sollen, sondern sie schuf einen Menschen mit diesem Inbegriff von Anlagen und zwar in dieser Mischung und diesem Verhältniß zu einander: was fordert sie nun? Dieser Mensch mit diesem Inbegriff von Anlagen soll gebildet werden, daß er als dieser Mensch einst seine angemessene Stelle einnehme.

Dann kann eine Anlage im Menschen hervorstehend sein, und wenn sie zum höchst möglichen Grade an und für sich ausgebildet wird, dem Menschen äußerst nachtheilig werden, weil sie in der höchst möglichen Steigerung überschreitend wird, und auf solche Weise die Brauchbarkeit des Menschen vereitelt.

Gesetzt, in diesem Menschen wird das ihm eigene Gedächtniß, in diesem der Witz, in jenem die Phantasie u. s. w. zum höchst möglichen Grad ausgebildet. Was werden dann die Folgen sein?

Es wird entweder ein wundervoller Gedächtnißmensch zum Vorschein kommen, der zu allem, wozu Verstand und Ueberlegung erfordert wird, sich unbrauchbar darstellt; oder es erscheint ein glänzender Verstand, der nur in seiner Ueberlegenheit sich wohlgefällt, aber um Nichts, was Menschenwohl und Wehe betrifft, sich bekümmert; oder es bricht überall der scharfsinnige Kritiker mit seinem Wortstachel hervor, weder die Ruhe anderer-

schonend, noch seine eigene Wohlfahrt berücksichtigend; oder wir erhalten vielleicht einen vortrefflichen Dichter, jedoch unbrauchbar für die Geschäfte des Lebens, oder auch einen Schwärmer, Unheil stiftend im Gebiete der Politik und der Religion &c

So wie aber die absichtliche Steigerung einer jeden einzelnen menschlichen Anlage zu ihrem höchst möglichen Grade von Vollkommenheit eine wahre pädagogische Sünde ist, so ist auch die Vernachläßigung oder gar Unterdrückung einer hervorstechenden Anlage ein Vergehen am Individuum und an der Menschheit; denn gerade mit diesem Vorzug soll der Mensch einst sich und vielleicht der Welt zum Wohlthäter werden.

(Man sehe im Art. v. Sailer, was dort über die Bildung des Allgemeinen und des Besondern und über die Behandlung des Ueberwiegenden im Menschen gesagt wird.)

Der Stände nimmt Graser drei an: Volk, Adel und Regent. Die allgemeine Lebenskraft erscheint in jedem dieser Stände für die ihm eigene Thätigkeit modifizirt. Die Lebenskraft ist Stärke, Tugend und Kunst. Es wird nun gezeigt, worin jede dieser einzelnen Zweige der allgemeinen Lebenskraft in jedem der drei Stände bestehe. Diese Bestimmung ergibt sich aus der Eigenthümlichkeit jeden Standes. Das Volk theilt sich in die Stände des Bauers, Gewerbs- und Handelmannes. Nach dieser dreifachen Bestimmung wird nun das Ziel der physischen Erziehung und das der moralischen bestimmt. Auf ähnliche Weise wird auch das Ziel der physischen und moralischen Erziehung für die beiden andern Stände dargestellt. Die ganze Darstellung zeugt von großem Scharfsinn und von reicher Lebenskenntniß.

In der zweiten Abtheilung der Erziehungslehre ist von der Art und Weise der Erziehung die Rede.

Wenn in der vorigen das Ziel der Menschenerziehung bestimmt wurde, so hat die gegenwärtige den Weg oder die Weise zu bestimmen, wie dieses Ziel zu erreichen ist. Sie enthält vier Hauptbetrachtungen. In der ersten werden die Zeitperioden des menschlichen Werdens angegeben. Derselben sind bis zum Punkte der Reife 4, und zwar jede zu 3 Biennien.

Die erste Altersstufe ist die Kindheit, welche 3 Perioden und zwar jede von 2 Jahren aufweist: a) die der Unmündigkeit, b) die der Mündigkeit und c) die der Wißbegierde. Die zweite Altersstufe ist das Knaben- und Mädchenalter, oder die Schul- und Lernzeit. Sie theilt sich auch wieder in drei Biennien; im ersten ist das Vermögen für den anschaulichen Unterricht, im zweiten das für den Begriffsunterricht und im dritten das für den Beurtheilungsunterricht vorherrschend. Diese Stufe ist gleichsam eine Wiederholung der ersten Altersperiode, indem der Mensch hier

rücksichtlich der schriftlichen Sprache gewissermaßen dieselben Stadien zu durchlaufen hat, wie dort hinsichtlich der mündlichen. Die dritte Altersstufe ist das Jünglings- und Jungfrauenalter vom 12. bis zum 18. Jahr. In dieser Altersstufe muß sich der Mensch vom Volke für das praktische Leben vorbereiten. Aus diesem Grunde hat sich die theoretische Vorbereitung mit der praktischen in die Schulzeit zu theilen; der Schulunterricht muß sich Anfangs wenigstens auf die Hälfte der Stunden, in der Folge auf ein Dritttheil und zuletzt auf ein Sechstheil beschränken. Mit dem 18. Jahre beginnt für den Menschen vom Volke eine neue Schule, nämlich die zur Uebung der vollen Selbstständigkeit, oder zur Erlangung der Meisterschaft. Die Wanderschaft oder das Reisen bis zum 24. Jahre ist dieselbe. Parallel mit dieser Entwickelungsgeschichte geht auch die des zum höheren Leben bestimmten Jünglings vor sich. (Vergleiche damit oben in den Artikeln Schwarz und Sailer den treffenden Gegenstand!)

Die zweite Betrachtung handelt von der Art und Weise der Erziehung auf den verschiedenen Stadien im Allgemeinen.

Rücksichtlich der physischen Erziehung wird gefordert, daß der Erzieher das, was zum Leben des Zöglings gehört, verschaffe, und was ihm ungünstig ist, entferne oder beseitige. Er hat hiebei stets auf den früheren Stand des Zöglings zu sehen, um die gegenwärtige Beschaffenheit der Lebensbedingungen nicht zu verfehlen; eben so auf den zukünftigen, damit eine angemessene, d. i. allmähliche Steigerung in denselben geschehen kann. Das Alles findet man im Werke trefflich erläutert. Es heißt z. B.:

„Mit dem Eintritt des Menschen in die Welt beginnt die Erziehung. Nach unserem Grundsatz sollen alle Bedingungen des Lebens auf den vorigen Zustand des Zöglings in der Art der allmähligen Entwickelung berechnet werden; es fragt sich nun: wie war das Verhältniß des Lichts des erst angekommenen Zöglings? Dunkel. Wie muß denn nun der Aufenthaltsort desselben auf der Erde beschaffen sein? — Vorher athmete der Zögling gar nicht, wie muß nun das Verhältniß der Luft für ihn sein? — Vorher befand er sich in dem — Grad von Wärme, welcher muß nun für ihn beobachtet werden? — Vorher war nur Blut seine Nahrung: nun ist dieses Blut in Milchsaft übergegangen; — was kann nun seine Nahrung sein? Vorher befand er sich in der Regel in der höchsten Ruhe, und nur von Zeit zu Zeit brachte ihn der Naturtrieb in Bewegung, wie muß nun für ihn das Verhältniß der Ruhe und Bewegung sein? Diese Fragen muß der Erzieher aufs Bestimmteste beantworten; und es ist ein ärgerlicher Wahn, daß hier nur Hebammen, Ammen und Mütter den Ton angeben, oder Aerzte vorschreiben können.“

Es ergibt sich häufig der Fall, daß Mütter oder Ammen, weil man noch immer zu wenig das Bedürfniß eines physischen Erziehers bei den

Unmündigen einsieht, die Steigerung in den Lebensbedingungen nur von — Periode zu Periode nach — Herkommen vornehmen. So wird die ersten 6 Wochen hindurch das Zimmer dunkel gehalten; nun hört dieses Dunkelhalten mit einmal auf, weil es nicht mehr als nothwendig erscheint.

Desgleichen erhält der Säugling nach diesem oder jenem bestimmten Zeitraum — Suppe, oder Mehlbrei, nach diesem Fleisch.

Auf ähnliche Weise wird es mit der Kleidung gehalten, oder der Säugling wird gerade so viele Wochen eingewickelt, und nach diesem herkömmlichen Zeitraum frei getragen, so und so viele Wochen im Zimmer gehalten, nach dieser Zeit ins Freie gebracht &c.

Was ist aber öfter die Folge von dieser periodenmäßigen Behandlung? Unwohlsein und Krankheiten der Kinder.

Die Lebenskenntniß und die Kunst des Lebens, welche dem Menschen eingeboren sind, treten eben so wenig als das physische Vermögen nur — nach gewissen bestimmten Perioden mit einmal hervor, sondern das beiderseitige Vermögen muß auch vom Ursprunge an unnachläßlich angeregt und befördert werden.

Die Regel ist daher: dem Zögling so bald als möglich die Gegenstände seiner Umgebung öfters vorzuführen, und, was eine Hauptsache ist, sie sowohl, als auch ihre Eigenschaften zu nennen, so wie das auszudrücken, was damit geschieht, während dem es geschieht.

Die moralische Erziehung hat zwei besondere Gesichtspunkte, nämlich I. die — moralische Vorerziehung, und II. die — eigentliche moralische Erziehung.

Die moralische Vorerziehung ist

a) eine moralische Diätetik,
b) eine moralische Disziplin und
c) eine moralische Mittellehre.

Bezüglich der ersten heißt es: die erste Bedingung des moralischen Lebens ist, wie bei dem physischen, eine reine Atmosphäre.

Es müssen um das Kind alle Ausbrüche roher Leidenschaften, alle Aeußerungen feindseliger Stimmung, alle wohllüstigen Schäkereien &c. verbannt sein; es müssen um dasselbe ringsum Freundlichkeit, Geduld, Sanftmuth und reine Liebe walten und die Welt des Zöglings muß sich gleichsam als Paradies darstellen. Auf einem etwas höheren Grade der Entwickelung gehören dazu die gute Gesellschaft, die Mäßigkeit, die Nüchternheit und die Beschäftigung.

Durch ein zu üppiges Leben wird der physische Lebenstrieb zu sehr gereizt &c.

So bald das Kind nur Hände und Füße bewegen kann, muß auf seine Beschäftigung, die natürlich lange fort nichts mehr, als Unterhaltung sein kann, Bedacht genommen werden.

Daher sind auch in der Folge solche Spielsachen für das Kind in Anwendung zu bringen, bei welchen sowohl der Verstand als der Körper seine Beschäftigung bekommt. (Vergleiche damit die vorhergehenden Artikel in diesem Gegenstande!)

Die moralische Disziplin soll dem schwachen Vernunfttrieb eine Beihilfe und Unterstützung leisten durch Furcht, Ehrfurcht und Liebe. Anfangs hat der Zögling das Gebot gleichsam aus Furcht, dann aus Ehrfurcht und endlich aus Liebe zu erfüllen.

Die Tugendmittellehre hat die Mittel anzugeben, wodurch im Zögling die Eigenliebe getödtet und die allgemeine Liebe erzeugt werden kann. Die natürlichen Mittel hiezu sind:

1) Sympathie und
2) Phantasie.

Die Stimmung unseres Gemüths äußert sich gegen andere durch die eigene Modulation des Tons, aber der Ton selbst erregt auch seine eigene Stimmung in dem, der ihn vernimmt.

Des Erziehers Sorge muß daher sein, in der Periode der Vorerziehung dieses Mittel, das Gott in die Natur legte, zu benützen, d. h. durch den Ton der Stimme im Zögling die gewünschte Stimmung des Gemüths hervorzubringen.

Wenn einmal der Mensch die Sprache versteht, dann soll er auch den Begriff dessen, was recht und gut ist, fassen, und sich für das Eine, wie für das Andere bestimmen. Allein noch ist die Kraft des Willens nicht mächtig genug, um auch dem Begriff zu folgen. Es muß demnach in dieser Periode noch ein Assistenzmittel hinzukommen; und dies ist die erregte Phantasie.

Das Hauptassistenzmittel in dieser Periode ist die geschichtliche Darstellung der menschlichen Lebensverhältnisse: die Erzählung.

Was über die Erziehung zum Christenthum während der Lernzeit gesagt wird, kann nirgends überzeugender und wärmer gesagt werden, als hier, insbesondere, was das Beispiel betrifft, welches sich in der Religion athmenden Rede, in dem Gebete und in der Achtung des Kultus rc. zu zeigen hat. Es heißt darin:

„Die Erfahrung stellt uns leider! zwei Hauptmängel der moralischen Erziehung, oder der Erziehung zum Christenthum vor Augen. Der erste ist die gänzliche Vernachlässigung des religiösen Beispiels, und der zweite die blos äußere Angewöhnung des Menschen zum äußern Christenthum oder zu christlichen Gebräuchen.

Die Vorzeit hatte in erster Beziehung wahrhaft einen großen Vorzug vor der gegenwärtigen. In den Familien war der religiöse Sinn herrschend, daß Vater und Mutter bei jedem großen oder kleinen Ereignisse alles auf Gott bezogen, und vor ihren Kindern die darauf sich beziehende Sprache führten: Gott hat uns gesegnet; Gott hat uns erfreut

Gott bewahre uns vor diesem Unglück; Gott hat uns heimgesucht; wie Gott will; Gott sei es gedankt; Gott sei gelobt ꝛc. Das waren die Reden, die in der Familie das Ohr des Kindes umtönten.

In der Familie herrschte auch der fromme Gebrauch, daß sowohl des Morgens und Abends, als auch zu Mittag gebetet wurde, besonders wenn die Glocke das Zeichen gab.

Endlich herrschte auch die schöne Sitte, daß Kinder und Dienstboten zum Besuche des Gottesdienstes angehalten, ja von Vater oder Mutter selbst mit frommem Sinne dahin geleitet wurden. Diese herrliche Sitte scheint in Deutschland nun ganz verloren zu sein. In England herrscht noch die fromme Sitte und überhaupt die frömmste Feier des Sonntags (Vergl. Niemeyers Reisen nach England). Es wäre nur zu wünschen, daß der bildende Unterricht der Sitte zur Seite ging."

Bezüglich der Achtung des Kultus, womit die Erzieher den Zöglingen als Beispiel vorgehen sollen, heißt es:

„Wenn Erzieher, oder Väter, oder Vormünder gegen den öffentlichen Kultus eine Geringschätzung beweisen sollten entweder durch Vernachlässigung desselben, oder gar durch Scherzen und Spotten über denselben; so würde für die moralische und religiöse Erziehung der größte Nachtheil verursacht."

„Zur Erziehung des Menschen zum Christenthume müssen sich der gesellige Umgang der reifen Menschen mit der Jugend, die Schule und die Kirche vereinigen. Denn es kann die Religion eben so wenig durch bloße Angewöhnung gewonnen, als durch Lernen erlangt und durch die Andacht allein belebt werden."

Die dritte Betrachtung stellt die Erziehungsweise auf den verschiedenen Stadien spezieller dar. Von dem vielen Trefflichen, das sich auch hier findet, wird bloß die Auffassung der Schule als Erziehungsanstalt ins Auge gefaßt. Es heißt unter Anderm:

„Wenn nach Vollendung der ersten Periode die pädagogische Einwirkung aufhören, und nur ein Lernen oder Unterrichtetwerden statt haben sollte; so würde die unumgängliche Forderung der Erziehung vernachlässigt werden. Demzufolge muß also die erziehende Thätigkeit auch in der zweiten Periode den Unterricht unausgesetzt begleiten.

Da hiedurch der Grund zum allgemeinen Leben im Staate und in der Kirche gelegt werden soll, so muß der Zögling in eine solche Gesellschaft versetzt werden, in welcher die Bildung aller Glieder darauf abzielt. Das Institut, welches für diese Gesellschaft angeordnet werden kann, kann nur die — Schule sein. Die Schule muß demnach nach der Grundforderung — Erziehungsinstitut sein.

Es ist eine Verkehrung des Prinzips: die Schule als Unterrichtsanstalt muß auch Erziehungsanstalt sein; nein, es muß vielmehr heißen: die Schule als Erziehungsanstalt muß auch Unterrichtsanstalt sein. Die Folgerungen hieraus sind wichtig. Die Schule muß ein öffentliches und allgemeines Institut des Staates sein. Dieses muß von allen Kindern benutzt werden. Die Schule muß von der unmittelbaren Anordnung des Staates ausgehen, vom Staate dotirt und besetzt werden, und unter der unmittelbaren Leitung des Staates und der Kirche stehen.

Die Schule muß sich dem Prinzip gemäß sondern in die Elementarschule für's Volk, und in die Elementarschule für die höhern Stände, weil das Leben des Volkes ganz verschieden von jenem der Höhern oder des Adels ist. Doch kann der Schüler, so lange er noch nicht zur 3. Stufe der Bildung des Urtheilsvermögens gelangt ist, noch immerhin in der allgemeinen Elementarschule sich befinden. (Gleiche Ansicht finden wir bei Beneke. S. d. Art. unten)

Es wird nun über Lehrerbildung, Präparandenschulen und Seminarien gesprochen.

Die Präparandenschule soll, nach Graser, nur e i n e für eine Provinz oder einen Kreis sein und ihre eigenen Lehrer haben. Sie soll da stattfinden, wo das Schullehrerseminar ist, und ihre Zöglinge sollen in den Stunden, in welchen in den Studienschulen die lateinische Sprache gelehrt wird, diese Anstalten mit besuchen.

Im Seminare sind Pädagogik, Didaktik, Elementar-Unterrichts-Methodik und Katechetik als Wissenschaften zu behandeln, wozu Anthropologie, Logik und eine wohlbegründete Religionskenntniß als Vorbereitung dienen.

Für die dritte Altersperiode, für das Jünglings- und Jungfrauenalter, wird die Realschule als Erziehungsanstalt für das Leben des Volkes dargestellt. Sie soll auch ihre dreifache Stufe haben, von denen jede 2 Jahre enthält. Im 1. Jahre soll die Schulzeit täglich ungefähr 4 Stunden, im 2. Jahr 2 Stunden betragen. In der zweiten Stufe, vom 14. bis 16. Jahr, soll die Kenntnißschule den jungen Menschen nur an Feiertagen in Anspruch nehmen. Der Realschüler wird Lehrjunge, der Meister soll ihm nun auch Erzieher werden. Darauf folgen Bemerkungen über Zunfteinrichtung. Die dritte Stufe ist die des Gesellen oder Gehülfen vom 16. bis 18. Jahr. Der Erzieher auf dieser Stufe ist der gebildete Meister, und die unter der Leitung der Obrigkeit stehende Zunfteinrichtung Wie nun die Elementar- und Realschule für das Volk als Erziehungsanstalt betrachtet wurde, so geschieht dasselbe auch mit dem Gymnasium und der Universität in Beziehug auf die höhern Stände.

Zuletzt wird noch von der Erziehungskunst gesprochen. Nachdem über Kunst überhaupt das Nöthige angegeben ist, wird über Erziehungskunst insbesondere das Wesentlichste mitgetheilt.

Kunst, subjektiv genommen, ist das Vermögen, die harmonische Mannichfaltigkeit einer Idee in ihrer Einheit objektiv darzustellen.

Die Erziehungskunst ist das Vermögen, den Menschen in der harmonischen Entwickelung seiner Anlagen mit so angemessenen Einwirkungen aus reinem Interesse zu unterstützen, daß in den Jahren der Reifheit das seiner Bestimmung entsprechende Individuum herauskommt.

Dieses Vermögen schließt demnach besonders die Fähigkeit in sich, das zu erziehende Individuum mit so scharfem Blicke aufzufassen, daß den Schauenden zugleich auch das Verhältniß des Lebens vor's Auge tritt, für welches die Vorsehung es bestimmt zu haben scheint. (Vergl. hiermit den Abschnitt über die Erziehung der Individuen p. 227.)

Die Erziehungskunst muß demnach das mit seinen ausgebildeten Anlagen seiner Bestimmung entsprechende Individuum als das Kunststück, das sie zu liefern vorhat, im Geiste eben so vor sich sehen, wie dem Maler oder Plastiker sein Bild, das er zu liefern beschlossen hat, während der Arbeit selbst in seiner Vollendung vorschwebt: und es muß dieses vorschwebende Bild, in wie ferne es sich seiner Verwirklichung nähert, dem Bestreben der Kunst immer neuen Reiz, neuen Schwung und beharrlichen Muth geben.

Die Fragen, die sich derjenige vorlegen muß, welcher als Erziehungskünstler sich darstellen will, sind:

1) ob er Liebe zu den Kindern habe, ob er sich zu ihnen hingezogen fühle, und im Umgange mit ihnen Lust und Vergnügen genieße; denn die Liebe ist der Kunst erste und vorzüglichste Bedingung.
2) ob er auch zur Unverdrossenheit und Geduld gestimmt ist? Denn kein Amt fordert mehr diese Eigenschaften, als das der Erziehung.
3) ob er auch eine so lebendige Phantasie habe, daß er sich die Individualität eines Menschen, und zwar insbesondere eines Kindes lebhaft vor Augen zu halten vermag? Diese Frage ist um so nothwendiger, da der Erzieher stets das Bild seines Zöglings, wie er ist und wie er werden soll, vor Augen haben muß.
4) Die vierte und wichtigste Frage ist: ob er von dem Berufe der Menschenerziehung die religiöse Ansicht habe, und von der Idee der Divinität des Menschengeschlechts durchdrungen sei? Denn nur diese Idee ist für ihn die Sonne, die nicht nur das ganze Gebiet beleuchtet, in welches er eintritt, sondern auch in ihm das unerlöschliche Feuer des Eifers entzündet, um mit Verachtung aller Schwierigkeiten und Unannehmlichkeiten rastlos zum Ziele fortzustreben.

Zweiter Theil. Die **Unterrichtslehre.** Das Verhältniß zwischen Erziehung und Unterricht wird besprochen.

Die eigentliche Erziehung kann nur in der Periode stattfinden, wo die Belehrung noch nicht eintreten kann. Was vorher zur Unterstützung des aufwachsenden Menschen geschieht, ist nur — Vorerziehung, Schutz, Pflege, Zucht. Wenn nun auch in der Folge eine solche Unterstützung fortgesetzt werden sollte, so muß sie dem Zögling nur so nahe gelegt werden, daß er sie selbst aufnimmt und benützt. Soll er dieß, so wird es wohl nicht anders — als dadurch, daß eine Belehrung über die geleistete Unterstützung die Unterstützung selbst begleitet.

Demzufolge wird die — Erziehung ohne — Belehrung nicht wohl mehr gedeihen. Es kommt aber hier noch ein Hauptpunkt in Betrachtung. Die Willenskraft kann ihre Stärke hauptsächlich nur durch die lebendige Kenntniß erhalten.

Demnach ist die Belehrung auch von diesem Gesichtspunkt aus der Erziehung eine unentbehrliche Gehülfin.

Aber entgegen nicht so die Erziehung der Belehrung; denn die Belehrung kann den Menschen ganz in Anspruch nehmen (**ab ore pendet**) und durch ihre Lebendigkeit auch der Willenskraft ihren Schwung geben. (Der Redner reißt den Menschen hin, wohin er will.)

Als die vorzüglichste Leiterin des menschlichen Geschlechts muß sie auch die Grundsätze der Erziehung unverrückt im Auge haben, oder mit andern Worten: die Menschenbelehrung muß erziehend sein. Unter dieser Bedingung ist die Erziehung der Belehrung eine unentbehrliche Lehrmeisterin, jedoch nur in Bezug auf das Ziel und die Mittel, die Erreichung desselben zu befördern. Hat sie diese beiden Hauptrichtungspunkte für ihr Streben erkannt, dann hat sie zwei andere daraus zu folgernde Hauptpunkte für die Modifikation ihrer Thätigkeit zu erkennen, nämlich worüber sie Belehrung zu geben hat, und wie sie die Belehrung zum Zwecke geben soll.

Von dieser Ansicht aus sehen wir demnach die Menschenerziehung und die Menschenbelehrung im unzertrennlichen Bunde; im Bezug auf die unmittelbare Einwirkung aber — doch wieder von einander unverkennbar verschieden. Wir könnten sagen: jene ist eine *stumme Belehrung*, diese eine *beredte Erzieherin*. (Vergl. damit die Lehren anderer Pädagogiker in diesem Werke, besonders z. B. eines Niemeyer, p. 157!)

Die Kenntniß des Lehrers vom Unterrichte muß eine *sichere* sein; sie muß sich also auf *Grundsätze* stützen, aus denen die einzelnen Lehren und Vorschriften abgeleitet werden; sie muß eine *systematische* sein. Die Unterrichtslehre ist demnach der *systematische Inbegriff von Grundsätzen, Regeln und Vorschriften, wodurch das Geschäft des Unterrichts mit sicherem Erfolge zum Ziele geleitet wird.*

Zu der Kenntniß der Grundsätze und Regeln muß aber die Fertigkeit und Gewandheit in der Anwendung kommen; deßhalb zerfällt die Unterrichtslehre in die Unterrichtswissenschaft und die Unterrichtskunst.

Unterrichtswissenschaft.

Die Unterrichtswissenschaft hat zwei Hauptstücke: 1) die Lehre vom Unterrichtsstoffe und 2) die Lehre von der Unterrichtsweise. Erstes Hauptstück: vom Unterrichtsstoffe. Dasselbe enthält drei Abschnitte. Im ersten wird vom Prinzip gesprochen. wodurch die menschliche Kenntniß bestimmt wird. Dasselbe ist bekanntlich das menschliche Leben. Der Unterrichtsstoff muß für alle Menschen ein und derselbe sein; denn die dem Menschen im Allgemeinen nöthige Kenntniß ist für alle Menschen dieselbe, nämlich die des menschlichen Lebens im Verhältnisse zur Natur und zur Gottheit. Gegenstände der allgemeinen Menschenkenntniß sind also Natur, Gott und Mensch. Der zweite Abschnitt entwickelt den Lehrplan. Die Auseinandersetzung des Inhalts oder Umfangs der genannten Gegenstände gibt den Lehrplan. Derselbe enthält sogenannte Real-Lehrgegenstände und sogenannte Ideal-Lehrgegenstände. Die Kenntniß der Natur und des Menschen bildet die reale Seite der Lebenskenntniß, und die Kenntniß Gottes die ideale Seite. Allein auch Natur und Mensch können von realer und idealer Seite aufgefaßt werden. Die Natur in ihrer realen Seite aufgefaßt, gibt die Naturbeschreibung, ideal — die Naturlehre. Der Mensch real aufgefaßt, gibt Körperlehre, ideal — Seelenlehre. Hilfskenntnisse der Naturbeschreibung und der Naturlehre sind: Erdbeschreibung, Raum- und Zahlenlehre; Hilfskenntnisse der Menschenlehre sind Geschichte, Geographie und Sprachlehre.

Rein ideale Lehrgegenstände sind: A. Lehre der allgemeinen und ewigen Wahrheit. B. Lehre von der Gerechtigkeit zur Erzielung der Bürgertugend. C. Lehre von der ewigen Liebe zur Erzielung der heiligenden innern Gesinnung. D. Lehre von der himmlischen Schönheit zur Erzielung der erwünschten Form des menschlichen Seins und ihrer Darstellung im menschlichen Leben.

Bei dem Stande des Volkes handelt es sich um eine ausgedehntere Kenntniß der materiellen Lebensbedürfnisse, bei dem Stande der höheren um eine umfassendere Kenntniß der ideellen. Hienach wird nun auch der Lehrplan für den höhern Stand entworfen und der Lehrplan für das Volk genauer bestimmt. Dieser ist: Naturbeschreibung mit den praktischen Beziehungen auf Landwirthschaft und Gewerbe und darum mit den Hilfskenntnissen: Geographie, Arithmetik und Geometrie; Naturlehre mit Gesundheitslehre, Landwirthschafts- und Gewerbslehre; Körperlehre mit Diätetik und Gymnastik; Seelenlehre in Bezug auf die moralischen Anlagen und die Hindernisse ihrer Wirksamkeit, verbunden mit Vaterlandsgeschichte und allgemeiner Weltgeschichte.

Die Wahrheitslehre ist für das Volk die positive Glaubenslehre; die Gerechtigkeitslehre, Gesetz- und Verfassungslehre; die Lehre der Liebe religiöse Pflichtenlehre oder Christenthum; Lehre der Schönheit, Zeichnen und Musik mit Wohlanständigkeitslehre für den Umgang mit der Welt.

Bemerk. Viele behaupten, daß neben den Gegenständen: Natur, Mensch und Gott noch Form, Sprache und Zahl stehen sollten, und tadeln, daß diese Gegenstände bei Graser als bloße Hilfskenntnisse aufgeführt sind. Allein er sagt bezüglich dieses Gegenstandes p. 76 seiner Schrift: „Das Verhältniß des Elementarunterrichts zur Politik der Zeit": „Wir wollen annehmen, es sollen in einem Lehrplane die Lehrgegenstände in der systematischen Ordnung verzeichnet sein, daß Gott, Mensch, Natur, Zahl, Maß und Sprache das Schema des Unterrichtsstoffes bilden; so müssen wir fragen: 1) ob denn die kleinen und bedingten Gegenstände Zahl, Maß und Sprache mit den großen und unbedingten Lehrgegenständen Gott, Mensch, Natur in eine Coordination gesetzt werden können? 2) ob denn, wenn der Lehrgegenstand Mensch abgehandelt wird, nicht der Unterrichtsgegenstand Sprache darin subsummirt werden muß, und ob bei dem Lehrgegenstande Natur nicht mittelst der nothwendigen Beziehung der Kenntnisse von der Natur auf das Leben die Unterrichtsgegenstände Zahl und Maß als untergeordnet mit vorkommen müssen?"

Der dritte Abschnitt handelt von dem Unterrichtsplan. Da sich das Erkenntnißvermögen nur allmählich entwickelt, so muß der Lehrplan eine entsprechende Steigerung enthalten, folglich zu einem Unterrichtsplan umgeformt werden. Der Unterrichtsplan für die Elementarschule wird nun in einer dreifachen Abstufung dargestellt, wovon die erste den Anschauungskursus, die zweite den Begriffs- und die dritte den Urtheilskursus bildet. Die erste Stufe schließt das Leben in der Familie und der Gemeinde in sich, die zweite, die Kenntniß des engern und weitern Vaterlandes, die dritte die Kenntniß der Welttheile und die Betrachtung der Erde und des Universums.

Am Schlusse steht eine Rechtfertigung des Unterrichtsplanes für die Volkselementarschule gegen die Behauptungen verschiedener Gegner.

Eine Klasse dieser Gegner behauptet nämlich, der Unterrichtsplan für eine Volksschule habe nichts zu enthalten, als die drei wesentlichen Lehrgegenstände: Religion, Lesen mit Schreiben und Rechnen. Naturgeschichte und Naturlehre, Geographie und Geschichte (außer der biblischen) seien überflüssige, ja unnütze Kenntnisse. Die Religionslehre oder das Christenthum müsse nur der Hauptlehrgegenstand der Schule sein, denn wer ein guter Christ wäre, der sei auch durchaus ein guter Mensch und guter Bürger.

Diesen Gegnern scheint wohl das Licht des Lebens noch nicht aufgegangen zu sein, denn sie scheinen gar nicht zu ahnen, daß, wer gut

christlich leben solle und wolle, auch wohl menschlich zu leben vermögen müsse.

Das Christenthum fordert: der Mensch soll seine Subsistenz begründen; er soll aber auch zum gemeinschaftlichen Leben des Nächsten und des Ganzen beitragen. Er soll ein Baum sein, der Früchte trägt, sonst verdient er, daß er umgehauen und verbrennt werde.

Wie aber der Mensch seine Subsistenz wohlbegründen könne, wie er auch Andern zu nützen, zur Erhaltung des Ganzen beizutragen im Stande sei, das lehrt das Christenthum nicht; daß folglich der Mensch sich's lehre, das fordert das Christenthum. Das Christenthum lehrt z. B. weder das Pflügen und Säen, noch das Handwerkern und Handeltreiben, aber das fordert es, daß der Mensch einen Stand wähle und sich dafür ausbilde.

Das Christenthum gibt auch keinen Unterricht über Landesgesetze und Verfassungen: aber jene beobachten und in diese sich fügen, das fordert das Christenthum. Wenn demnach ein Christ es versäumt, sich diesen Unterricht zu verschaffen, so wird er in der Regel ein schlechter praktischer Christ sein.

So wie nun das Christenthum keinen Standesunterricht gibt, so ertheilt es natürlich auch keinen über die zum Standesleben erforderlichen Kenntnisse, z. B. Naturgeschichte, Naturlehre und dergleichen, aber unentbehrlich sind sie demjenigen, welcher seine Subsistenz so begründen will, daß er seinen eigenen Bedürfnissen und den pflichtmäßigen Forderungen Anderer und des Ganzen genüge.

Aber dazu kommt noch der besondere Umstand, daß die nähere Kenntniß der Natur und des Menschen das Christenthum am meisten befördert.

Jene stimmt sicher und natürlich am meisten zur lebendigen Anbetung des Höchsten, zum heißesten Dankgefühl gegen den Allgütigen, und zur innigsten Liebe gegen den liebenden Vater; diese aber wird dem Menschen im Gebiete der christlichen Tugenden das innere Licht, von welchem Jesus Christus sagt: wenn dein Auge, das im Innern ist, nicht helle sieht, dann wird alles um dich dunkel sein; und so umgekehrt: wenn dein inneres Auge klar sieht, dann ist alles um dich helle.

Den Gegnern aber, von welchen wir eben jetzt handelten, gehen noch andere hocherleuchtet sein Wollende zur Seite, nämlich diejenigen, welche sagen, die Realgegenstände hindern die intensive Bildung, welche die Schule bewirken soll.

Sie setzen die extensive Bildung der intensiven entgegen, und doch ist jene ein Unding, weil alle Bildung nur intensiv sein kann. Bildung fordert durchaus die den Lebensverhältnissen entsprechenden Kenntnisse und zwar bei dem gemeinen Stande hauptsächlich die sogenannten Realkenntnisse, aber auch die Idealkenntnisse zur Anwendung dieser; bei dem höhe-

ren Stande hauptsächlich — Idealkenntnisse, und — Realkenntnisse, um ihre Anwendung bei dem Volke der höheren Leitung zu unterstellen.

Wodurch sollte denn auch eine intensive Bildung bewirket werden, wenn man den Unterricht der Reallehrgegenstände außer Acht lassen wollte?

Eine Klasse von Schulmännern antwortet auf diese Frage: Durch die Verstandesübungen, die andere (die sogenannten Humanisten) durch das philologische Studium des klassischen Alterthums.

Die würdigen Männer Krause, Türk, Graßmann, Wrage und andere gleichartige Schriftsteller haben mit ihren Beispielen und Mustern von Denkübungen dem Schulunterrichte einen unschätzbaren Vortheil gewährt, in wie ferne sie dadurch das hölzerne Maschienengetriebe der alten Schulmeisterei verbannten, und eine geistigere Bewegung in den Unterricht zu bringen suchten; allein wenn die Schulmänner die von ihnen mitgetheilten Denkübungen zum besondern Gegenstand des Schulunterrichts erheben und — den Unterricht in den Lehrgegenständen außer Acht lassen, anstatt daß sie diese schönen Muster nur für sich benützen sollten, um durch ihre Nachahmung ihrem Unterricht in den Lehrgegenständen das wahre Leben zu gewähren, so veranlassen diese Denkübungen für den wahren Schulunterricht einen unersetzlichen Verlust; denn die — nothwendige Kenntniß der Dinge und der — Verhältnisse des Lebens geht dabei verloren, und es wird dafür nur eine — formelle Verstandesgeübtheit bewirkt, die sich in ihrer Stärke wohlbehaglich gefällt, aber an keinem Gegenstand und Verhältniß des Lebens sich vortheilhaft zu beweisen vermag.

Ueberdieß wird durch diese einseitige Verstandesübung der wahre moralische Sinn eben so wenig, als das schönere Gefühl für Humanität erwärmt und der religiöse Geist — belebt; denn wenn der Verstand sich nur in formellen Begriffen bewegt, kann das Herz keineswegs erregt werden. Auch ist die Gefahr leicht zu besorgen, daß ein eitler Scharfsinn erzeugt werde, der leicht den Jüngling verleitet, den Raisonneur, den Witzling, oder den Kritiker zu spielen. Außerdem bleibt auch der Schüler für die eigentliche Brauchbarkeit fürs Leben verloren.

Am Schlusse dieses dritten Abschnittes theilt der Verfasser noch zweckmäßige Gedanken über die Realschule und über den Unterrichtsplan im ersten Biennium dieser Anstalt mit; eben so die Unterrichtspläne für die Schulanstalten der höhern weiblichen Jugend, für das Gymnasium und für die Universität nach den verschiedenen Fakultäten: der theologischen, juristischen, medizinischen und philosophischen, woraus seine umfassenden und tiefen wissenschaftlichen Kenntnisse in allen diesen Beziehungen zu erkennen sind.

Zweites Hauptstück: Von der Unterrichtsweise. Am Anfange dieses Hauptstückes wird der Unterschied zwischen Lehre und Unterricht angegeben und zwar auf folgende Weise: Lehren ist das thätige Bestreben eines Gelehrten*), dem Andern mittelst der Sprache die Kenntnisse beizubringen, welche er bei ihm noch vermißt.

Der Lehrer, als — solcher, theilt dem Andern dasjenige mit, was er weiß, ohne zu untersuchen, ob der Schüler nicht von selbst zu dieser oder jener Kenntniß gelangt sein würde.

Der Lehrer, — als solcher, geht darum durchaus von dem Wahne aus, der Schüler müsse seine Kenntnisse von Außen erhalten, und das von Außen Mitgetheilte aufnehmen und seinem Gedächtnisse einprägen, damit er es immer wisse; kurz er müsse lernen, wenn er gelehrt wird.

Das Lehren nimmt keine anderen Seelenvermögen in Anspruch, als die Aufmerksamkeit auf den Lehrvortrag, den Verstand, um das Vorgetragene zu begreifen, und das Gedächtniß, um das Mitgetheilte zu behalten.

Unterrichten ist das thätige Bestreben eines Unterrichteten, den noch Ununterrichteten anzuregen und zu reizen, die ihm noch fehlende Kenntniß durch eigene Seelenthätigkeit selbst sich zu verschaffen und ihn in dem Bestreben darnach zweckmäßig zu unterstützen.

Der Unterricht enthält sich demnach aller Mittheilung oder Belehrung und strebt nur dahin, daß der Schüler sich selbst unterrichte. Der Unterrichter setzt demnach voraus, daß der Schüler keiner Mittheilung von Außen bedürfe; sondern in und durch sich die nothwendigen Kenntnisse finden müsse.

Kann denn aber der Mensch auch durch Unterricht die ihm nöthigen Kenntnisse des Lebens sich selbst verschaffen, und auf welche Weise kann ein solcher Unterricht vor sich gehen? Die Beantwortung dieser Frage fällt der Unterrichtsweise heim, welche in 3 Hauptbetrachtungen zerfällt, deren

I. von der wahren Unterrichtsweise, die
II. von der Unterrichtsmethode, und die
III. von der Unterrichtskunst handelt.

Die erste Betrachtung stellt in 15 Grundsätzen das Wesen der wahren Unterrichtsweise dar.

1) Was der Mensch als solcher zu wissen braucht, ist er fähig, aus sich selbst zu erkennen.

Weil der Mensch sein Leben durch sich selbst begründen soll, so muß er auch das Vermögen, es kennen zu lernen, erhalten haben. Von einer unmittelbaren göttlichen Mittheilung dieser sämmtlichen Kenntnisse haben

*) Es gibt natürlich Gelehrte von verschiedenen Graden.

wir auch, mit Ausnahme des einzigen großen Geheimnisses von dem Verhältnisse der Gottheit zur Menschheit, weder eine geschichtliche Spur, noch sonst den geringsten Grund der Wahrscheinlichkeit.

2) Der Mensch muß sich die zu seiner Bestimmung nothwendige Kenntniß selbst verschaffen. Dieser 2. Grundsatz wird von dem Verfasser vielseitig erklärt. Das Hauptsächlichste ist dieses: Soll der Mensch seiner Bestimmung: sein Sein durch sich in Gott zu begründen, Genüge leisten; so muß er auch selbst die dazu erforderliche Kenntniß sich verschaffen, und nur in wiefern er sich die Kenntniß selbst verschafft, und in der Kenntniß lebt, ist er Mensch im wahren Sinne.

Die Folgerungen hieraus sind: Vor Allem muß der Wahn verbannt werden, daß derjenige, welcher in irgend einem Fache Kenntnisse sich erworben hat, sie auch lehren könne; denn der Lehrer muß vor Allem wissen, daß, wenn der zu Belehrende nicht das zu Lernende in sich aufnimmt, und zu seinem Bewußtsein erhebt, derselbe gar keine Kenntnisse erlange. Er muß ferner von der Ueberzeugung ausgehen, daß jeder Mensch das, was er zu lernen hat, selbst durch sich lernen könne und müsse, und daß der Lehrer darauf keinen andern Einfluß geltend machen könne, als den der Unterstützung und Erleichterung.

3) Der Mensch erwirbt sich auch auf nothwendige Weise die ihm wissensnöthigen Kenntnisse selbst. Der Erkenntnißtrieb ist, wie der Lebenstrieb, beständig thätig und strebt unabläßlich nach Kenntnissen und erhält auch solche unaufhörlich. Daher hat auch ein Kind von 6 bis 7 Jahren schon einen großen Vorrath von Lebenskenntnissen, die es sich selbst verschafft hat.

4) Der Mensch kann und muß sich zwar die nothwendigen Lebenskenntnisse selbst erwerben; allein für sich und ohne äußere Beihilfe wird er sich sie niemals vollständig erwerben. Es ist ihm vor Allem eine Offenbarung nothwendig.

Die Kenntniß seines physischen Lebens erhält der Mensch unbezweifelt durch sich und von sich selbst, weil ihn das stäte Bedürfniß dazu treibt und drängt; was aber die Kenntniß des moralischen oder eigentlich divinen Lebens betrifft, so ist zu bedenken, daß der Mensch ursprünglich eine fleischliche Richtung und also auch keinen Reiz zur Erwerbung dieser Kenntniß hat. Es ist ihm also von Außen eine Beihilfe und eine Offenbarung nöthig.

5) Auch in der Kenntniß des physischen und bürgerlichen Lebens kann der Mensch für sich kaum und höchst schwer zur Vollkommenheit voranschreiten. Denn da der Mensch die vollständige Kenntniß des Lebens sobald als möglich erlangen muß und die Erwerbung dieser Kenntniß mit Mühe und Anstrengung verbunden ist, wodurch dem Genusse Abbruch geschieht, so ist ihm auch in dem Erwerbe der auf das physische Leben abzielenden Kenntniß eine Beihilfe nothwendig.

6) Diese äußere Beihilfe kann sich aber außer der göttlichen Offenbarung nicht weiter erstrecken, als auf die Anregung, Richtung und Unterstützung des Erkenntnißtriebes. Hierin liegt eine Warnung gegen das Lehren und Einflößenwollen der Kenntnisse, gegen das Vordemonstriren, Vorkauen und Vorpredigen. Des Lehrers oder Unterrichters Pflicht ist: eine solche Unterstützung zu leisten, daß das Aufwärtsstreben, Auffassen, Begreifen, Behalten (Erlernen) erleichtert und dadurch die Lust zum Lernen (in gutem Sinne genommen) unterhalten werde.

7) Wenn die Unterstützung dem Erkenntnißtrieb die wahre Richtung geben soll, so muß die Einwirkung so angelegt sein, daß der Mensch immer mehr die wahre Kenntniß des Menschenlebens, d. i. des Lebens in Gott erhalte. Jede einzelne Kenntniß muß also mit der Beziehung auf das wahre Leben in Gott aufgefaßt werden. Warnung gegen leere Vielwisserei! Durch jede Kenntniß soll der Zögling verständiger und frömmer, weiser, besser werden. Dies gewährt wahre intensive Bildung. Beleuchtung des Wahns, als gewähre bloßes philologisches Studium diese Bildung. —

8) Der allgemeine Menschenlehrer muß daher bei seinem Amte stets das Ziel des Hauptunterrichts aller Menschen vor Augen haben. Eine bloße Folgerung aus dem Vorigen! Allgemeine Menschenlehrer sind Elementar-, Real- und Gymnasial-Lehrer. Dieselben haben sich als Religionslehrer anzusehen und müssen alle Kenntnisse, die sie in dem Zöglinge zu erzeugen suchen, auf das Leben in Gott beziehen; dadurch erhält ihr Amt Weihe und Würde und verliert das Profane.

9) Der allgemeine Menschenunterricht muß ein Lebensunterricht sein, d. h. in jedem Moment darauf abzielen, daß der Mensch den Begriff vom wahren Leben gewinne. Auch eine bloße Folgerung aus dem vorigen Grundsatze! Der Menschenunterricht muß darum nicht bloß die religiösen und moralischen Kenntnisse zur divinen Lebensbildung benützen, sondern auch die physischen.

10) Wenn der Schüler den Begriff von dem wahren Menschenleben in Gott gewinnen soll, so muß ihm das Leben in der Gemeinschaft vor Augen gehalten werden, damit er sein Leben in dieser und zuletzt in Gott finde, und darum das Reich Gottes schaue.

Dieser Grundsatz fordert also, daß der Unterricht auf die Idee des gemeinschaftlichen Lebens gegründet sei, und daß der Schüler erkennen solle, wie sein Leben nur in Verbindung mit Anderen bestehen könne, woraus sich denn auch alle Pflichten gegen Andere und gegen Gemeinde und Staat ableiten lassen. Durch diesen Grundsatz beabsichtigte Graser eine Reform des allgemeinen Schulunterrichts. Er ruft deßhalb:

„Lehrer! wenn ihr es gut meint, mit eurem Berufe, so laßt euch die Sprache eines für diesen Beruf erglühten Amtsgenossen nicht ver-

drießen! Ihr begreift euer Thun und Treiben selbst nicht. Ihr lehrt eure Realkenntnisse mit aller möglichen Klarheit, um den Menschen aufzuklären über Natur und Welt; ihr haltet künstliche Katechesen über Religion und pflegt noch überdieß die gerühmten Denkübungen mit aller Sorgfalt, um den Schüler recht verständig zu machen; ihr sinnt und trachtet bei eurem wohlgemeinten Unterricht auf die gerühmtesten Methoden, um euer Geschäft zu erleichtern; aber an das Eine denkt ihr nicht, wovon der Unterricht ausgehen, und worauf er bei allem Auseinandergehen sich stets beziehen muß, nämlich auf die Erzeugung der — einen Lebenskenntniß aus der Selbstanschauung des Lebens in der Gemeinschaft, damit der Unterricht — sicher und wahrhaftig bildend werde. Eben weil es an dieser Wurzel des wahren Erkenntnißbaumes fehlt, darum muß der Unterricht eine Reform im Grunde erfahren."

„Worin nun diese Reform bestehen soll, das werden wir mittelst näherer Erklärung des zehnten Grundsatzes genauer zu bestimmen suchen.

Der Unterricht muß es darauf anlegen, daß der Mensch vor Allem sein Leben in der Gemeinschaft finde. Dieses Finden seines Lebens in der Gemeinschaft beseitigt alle Nachtheile des Unterrichts von Außen.

Die Selbstsucht wird nicht geneigt, sich gegen aufgedrungene Lehren von Außen zu sträuben, und der Verstand nicht versucht, fremde Lehren seinem prüfenden Urtheile zu unterwerfen. Im Gegentheile, je mehr sich seine Kraft erhöht, desto klarer sieht er nur um sich, um sein Verhältniß zu erkennen, und die Selbstsucht muß bei ihrem Streben sich beschämt immer mehr zurückziehen.

Für den auf diese Weise Unterrichteten hat, je höher er immer steigt, auf keiner höheren Stufe ein — Auswärtiges statt, sondern immer findet er sich nur in dem Ganzen; für ihn ist auf der ersten Stufe die Familie (Vater, Mutter, Geschwister ꝛc.) kein Fremdes, dem er gegenüber steht und von dem er in Anspruch genommen wird; sondern — in diesem Kreise findet er sich nur selbst, sieht er sein und Aller Leben gegründet. Für ihn ist eben so wenig auf der 2. Stufe (Gemeinde) und auf der 3. (Staat und Kirche) ein auswärtiges Institut, das gebietet und fordert; sondern es ist seines Lebens — Element, die Bedingung seines Lebens, — wie seines Wohlseins.

Gottes Erde ist unter dieser Ansicht der Wohnplatz der Zusammenlebenden; Gottes Natur ist es, welche die materiellen Bedingungen zum Leben reicht; Gottes Anordnung ist es, welche durch Gesetzgebung und Aufsicht das gemeinschaftliche Leben regelt, und Gottes Liebe ist es, welche die Anstalten — Schule und Kirche — zur besseren Erkenntniß des menschlichen Lebensverhältnisses schuf."

11) Wenn der Mensch mittelst des Unterrichts eine vollkommene Kenntniß vom wahren Menschenleben gewinnen soll, so muß der Unter-

richt es darauf anlegen, daß in dem Schüler sich einerseits eine Vorstellung an die andere reihe, und andererseits ununterbrochen sich eine Vorstellung aus der andern entwickele. Aufforderung zum succesiven Fortschreiten, zur Klarheit und Gründlichkeit des Unterrichts.

12) Aller Unterricht kann nur eine Fortsetzung des früheren, natürlichen Selbstunterrichtes des Schülers sein. Man blicke zurück auf das, was im 3. Grundsatz gesagt ist. An die Kenntnisse, welche das Kind im Vorschulleben sich verschafft hat, muß der Unterricht in der Schule sich anknüpfen, wenn er ein wahrer Selbstunterricht für das Kind werden soll.

13) Aller Unterricht muß aus dem Leben und für das Leben sein.

Wenn der Unterricht von dem Prinzip des divinen Lebens in der Gemeinschaft ausgeht' so kann es keine Kenntniß geben, deren Beziehung zum Leben nicht unmittelbar oder mittelbar aufgefunden und eingesehen werden kann.

14) Der Unterricht muß durchaus lebendig sei. Diese Lebendigkeit ist dann die wahre, wenn sie von dem Ergriffensein des Lehrers von der Beziehung des Unterrichtes auf eine der Lebensbedingungen erzeugt wird.

15) Der Unterricht muß so angelegt werden, daß der Mensch in den Stand gesetzt wird, seine Kenntnisse einst im Leben anzuwenden. Der Lehrer muß also auch das Gedächtniß üben, ebenso die Einbildungskraft und den Verstand.

Die II. Betrachtung handelt von den Unterrichtsmethoden.

Unter Unterrichtsmethode versteht man die auf Individuen angewandte Unterrichtsweise. Die Methode ist streng genommen so mannigfaltig, als die Individualitäten der Schüler sind; aber es werden doch nur 4 Hauptunterrichtsmethoden angenommen, nämlich: 1) Elementar- und 2) Realunterrichtsmethode für die Niederen; 3) Elementar- und 4) Studien- und Gymnasialmethode für die Höhern.

Die Grundsätze, welche allen Unterrichtsmethoden zu Grunde liegen sollen, sind:

1) Die Unterrichtsmethode muß die gesammte Lebenskenntniß umfassen;
2) sie muß den Selbstunterricht des Schülers befördern und
3) sie muß sich auf das wahre Menscheben in der Gemeinschaft beziehen.

Hierauf folgt nun die Beschreibung der verschiedenen Unterrichtsmethoden. —

In der III. Betrachtung wird die Unterrichtskunst abgehandelt.*)

*) In der Divinität hat sich der Fehler eingeschlichen, daß die II. Betrachtung — über die Unterrichtsmethoden — zur I. gezogen und die III. als die II. bezeichnet ist, ungeachtet im Eingange der Unterrichtsweise von 3 gesonderten Betrachtungen die Rede ist.

In dieser Abhandlung wird unter Anderm die Unterrichtskunst nach ihren Schwierigkeiten mit andern Künsten verglichen und nach der Regierungskunst als die schwerste bezeichnet. Die Eigenschaften des Unterrichtskünstlers werden speziell beschrieben, und alles darüber Mitgetheilte ist von so trefflicher Art, daß es nicht nur von allen Lehrern, sondern auch von allen Anderen, welche bei der Bildung der Menschen betheiligt sind, gelesen zu werden verdient.

Die Elementarschule fürs Leben in ihrer Grundlage enthält im Wesentlichen dasselbe, was im 2. Theile der Divinität dargestellt ist. Sie handelt die Unterrichtslehre in 2 Theilen ab. Der erste enthält die Unterrichtswissenschaft, der zweite die Unterrichtskunst mit der Elementar-Unterrichtsmethode. Was im ersten Theile über den Unterrichtsstoff gesagt ist, ist aus der Divinität bekannt.

In der Unterrichtsweise werden die Grundsätze nach den verschiedenen Gesichtspunkten des Unterrichtszweckes, des Unterrichtssubjekts und des Unterrichtsobjekts dargestellt, welche Ordnung in der Divinität nicht bezeichnet ist.

1) Unterrichtszweck.

Der Zweck des Unterrichts ist die Beförderung der Lebenskenntniß, damit der Mensch in der Kenntniß lebe.

Die Folgerungen hieraus sind gegen bloßes Wissen und gegen bloße Verstandesübungen gerichtet.

Der Unterricht soll die Einsicht in das Leben erhöhen und den Verstand und das Gemüth zugleich bilden. Er soll Jesum Christum als Muster des wahren Menschenlebens aufstellen und Gott zum Centralpunkte seines ganzen Inhaltes haben.

Es gehört mit unter die Hauptmängel der Ansichten von der Menschenerziehung, die Humanität als ein Eigenthum der Höheren anzusehen, und sie lediglich durch das Studium der Alten den Auserwählten aneignen zu wollen. Die Humanität ist ein Gemeingut, und ihre wahre Erkenntniß hat ihren Ursprung in der christlichen Religion.

Die Humanität der Alten besteht nur in einzelnen Zügen menschlicher Vortrefflichkeit, erzeugt durch den Begriff vom Staat und Vaterland und in dem Gefühl menschlicher Kraft. Die wahre Humanität besteht aber in der Achtung der Menschen und Liebe zum Menschen als dem Kinde und Repräsentanten Gottes auf Erden, aus welcher Quelle alles Edle, Große, Erhabene und Schöne der Gesinnungen und Thaten natürlich entspringt.

Daß die religiöse Bildung im ausgedehntesten Sinne des Worts die Basis aller Bildung werden müsse, wird nun immer mehr erkannt. (Vergl. Thilo über die pädagogische Bestimmung der Geistlichen, 6. Vorlesung und Bruchstücke zur Menschen-Erziehung religiösen Inhalts.)

Die Aufstellung dieses Zentralpunktes des Unterrichts fordert aber auch dem Zwecke gemäß, daß die Gottheit als Muster und Beweggrund des menschlichen Seins in steter Beziehung auf das Leben oder Wirken und Sein in der Welt dargestellt werde.

Auf diese Weise muß einem falschen Religionsunterrichte, in welchem die Gottheit als ein außer der Welt und dem Menschen befindliches Wesen zur bloßen Verehrung und Anbetung dargestellt wird, schon im Grunde vorgebeugt werden; und es muß aber auch der frivole Wahn der Gebildetseinwollenden, als mache man den Pietismus zum Hauptziele der Erziehung, beschämt sich verbergen. „Ein stetes Schauen des Göttlichen in der Menschheit und in der Welt; ein Auffassen des göttlichen Wirkens in dem Gange der Natur und der Geschichte; ein lebendiger Umherblick in der Geschichte der Menschenerziehung zur Erregung des wirksamsten Glaubens an Gott nnd der liebevollsten Hingebung an ihn; ein Erkennen seiner eigenen Individualität in diesem mannichfaltigen Weltalle; das Gefühl seiner Pflicht, mit dieser Individualität ins Ganze sich zu fügen; ein Erwägen des Verhältnisses seiner Kräfte zur Uebernahme seiner Wirkungssphäre, eine stete Selbstermunterung zur Thätigkeit und Hingebung und darum ein Vorhalten des schönen Bildes der göttlichen Menschheit zur Erregung des hohen Gefühls seiner Würde einerseits und der Liebe zum Geschlechte andererseits; eine vollkommene Vereinigung Seiner mit der Menschheit und Gottheit als ihrer Urquelle; darum ein Sehnen nach der gemeinschaftlichen Aeußerung seiner Gefühle und Gesinnungen in der Andacht, um sie stets neu zu beleben, — das ist die Religion, welche die Erziehung und der Unterricht insbesondere begründen muß.“

Der Unterricht soll auch nach den Ständen und Lebensperioden modifizirt werden. —

2) Unterrichtssubjekt.*)

Drei Fragen sind bezüglich des **Unterrichtssubjektes** zu beantworten:

1) Wie kann der Lehrer dasselbe für den zu ertheilenden Unterricht gewinnen? Oder welches sind die Regeln **A.** für die Gewinnung und **B.** für die Erhaltung der Aufmerksamkeit? In dieser Hinsicht wird Alles, was dem Schüler die Ueberzeugung von den Vortheilen und Annehmlichkeiten des Unterrichts und von der Liebe des Lehrers gegen den Zögling beibringt, besprochen. Bezüglich der letzteren, der Liebe, sagt Graser: „Was in der Levana von dem Weibe gesagt wird, gilt hier in demselben Grade von einem Schüler oder von der Jugend überhaupt. Die Jugend gleicht dem Weibe darin in der Regel, daß sie zum strengen Nachdenken unaufgelegt,

*) Unterrichtssubjekt: der zu unterrichtende Mensch.

schwer zu einer Ueberzeugung durch — Gründe — gelangt, aber mit erhöhter Reizbarkeit sich leicht zu Liebe und Hingebung stimmen läßt, welche die Ueberzeugung, eigentlich den — Glauben — zur Folge hat, daß der Entgegenliebende nur Gutes gewähre. Es geht hier die Wirkung nach gleichen Naturgesetzen, wie bei dem Magnetismus, vor sich. Auch bei diesem muß der Magnetiseur sich erst in Rapport mit dem zu magnetisirenden Subjekte setzen.

2) Wie kann derjenige, welcher ein Subjekt unterrichten will, auf das Vermögen der Empfänglichkeit einwirken? Hier wird die Natur und die Geschichte des menschlichen Erkenntnißvermögens vorgeführt, und gezeigt, wie eine Erkenntniß entsteht. Der Verfasser wirft da tiefe Blicke in das Wesen der menschlichen Seele und fordert, daß beim Beginne des Unterrichts vor Allem der Vorrath der vorhandenen Kenntnisse im Schüler geprüft werden solle, um auf dem vorgefundenen Grunde fortbauen zu können.

3) Wie kann der Lehrer den begonnenen Unterricht in gehöriger Steigerung fortsetzen? Hier wird gefordert, daß man beim Fortschreiten des Unterrichts nicht bloß auf das Subjekt, d. i. auf die allgemeinen Gesetze der menschlichen Entwickelung, oder auf das Objekt oder auf beide zugleich, sondern auch auf das Individuum, d. i. auf die Fähigkeiten und Kräfte des treffenden einzelnen Menschen Rücksicht nehmen solle.

3) Unterrichtsobjekt. *)

Als die vorzüglichste Regel in Beziehung des Unterrichtsobjekts ist folgende zu bezeichnen: Suche die Steigerung deines Unterichts in der sich durch den Lebenstrieb natürlich erhöhenden Wißbegierde.

Der Lebenstrieb geht stets darauf aus, sich alle Umgebungen zu unterwerfen. Diese Wirksamkeit hat auch die Begierde nach der Kenntniß der Objekte zur Folge. Wie also der Unterricht auf die Ausdehnung der Umgebung berechnet wird, so geschieht dasselbe auch auf die dadurch erhöhte Wißbegierde. Die Abstufungen, die in den Umgebungen gefunden werden, sind demnach die Stufen des Unterrichtes. Es werden nun die bekannten Lebensverhältnisse als solche vorgeführt, wobei noch gefordert wird, daß alle Unterrichtsgegenstände in harmonischer Verbindung behandelt werden sollen — daß keiner isolirt, keiner vorzugsweise betrieben werde, und daß man stets von dem Prinzip des gemeinschaftlichen Lebens einer Abstufung ausgehe, um alle Gegenstände darauf zu beziehen und so ein vollendetes Wissen für diese Sphäre zu erzeugen. Durch Befolgung dieser Regel soll für allen folgenden Unterricht ein Grundbild entworfen werden, das sich in der Folge stets nur in vergrößerten Zügen wieder-

*) Unterrichtsobjekt: der Gegenstand, in welchem unterrichtet wird.

holt. Die Haupttheile dieses Bildes sind: das Zusammenleben der Menschen an einem bestimmten Orte, die Bedingungen des physischen Lebens, in wiefern sie dieser Wohnort gewährt, die zweckmäßige Benützung dieser Bedingungen im Bezug auf den Menschen, der Mensch folglich im Verhältniß zur Natur —; die Bedingungen des guten Beisammenseins, folglich der Mensch im Verhältniß zu den Menschen; endlich die Alles vereinigende Idee der Gottheit, folglich die Menschheit mit der Natur zur Gottheit.

In der zweiten Abtheilung der Elementarschule für's Leben in ihrer Grundlage handelt der Verfasser zuerst von der Unterrichtskunst, deren wichtigster Inhalt für den Lehrer schon oben aus der Divinität mitgetheilt wurde; hernach geht er auf die Elementar-Unterrichtsmethode über. Graser will dem eigentlichen Unterricht, unter welchem er den Schreib- und Leseunterricht versteht, gewisse Uebungen vorausgehen lassen, welche er die Unterrichtsgymnastik nennt. Durch diese Unterrichts-Gymnastik soll das Kind insbesondere von seinem Vorschulleben in das eigentliche Schulleben sanft hinüber gehoben und für einen zusammenhängenden Unterricht vorbereitet werden. Sehr schön beschreibt er dieses Vorschulleben in folgenden Stellen: „Das Vorschulleben des Kindes ist ein wahres Genuß- und Spiel-, ja man kann sagen, ein Blumenleben. Kinderfreunde blickt her auf diese Kleinen, wie sie hier noch so behaglich ihr Vesperbrod verzehren und sich vor- und nachher so wonnevoll unterhalten. Da pflücken die Mädchen Blumen und winden Kränze um die Wette; da sitzt eine kleine Schaar Knaben am Sandhaufen, und gräbt mit wühlender Hand Backöfen und Keller; dort sitzt ein kleiner Kreis von geschäftigen Mädchen, um eine Küche zu bestellen oder die Kleidungen der Puppen zu ordnen.“

„Da sitzt eine kleine Versammlung von Knaben voll von Beschäftigung; denn sie bauen Häuser und Thürme von Karten, die ein unvorsichtiger oder muthwilliger Hauch immer so leicht zusammen stürzt. Hier zieht eine kleine Schaar Knaben oder Mädchen mit der Mutter oder Tante in den Garten, um Früchte zu sammeln, und dort rennt ein Haufe stürmischer Knaben aufs Feld dem Reiferen nach, der sie als Krieger ordnen, exerzieren und anführen will. Müde und hungrig eilt dann jedes wieder dem Hause zu, um neue Stärke für den Magen zu suchen. So treibt sich denn das Kind in unaufhörlicher Thätigkeit des Lebens herum, um sich zu einer zweckmäßigeren und höheren Uebung vorzubereiten — aber dabei flattert es auch von einem Genusse zum andern, von einem Vergnügen zum andern, von einem Spiele zum andern, von einer Unterhaltung zur andern, und saugt, gleich dem Schmetterlinge, den süssen Duft von jeder Blume des Lebens im Vorüberfliegen.“ . . . „Ein bisher ganz freies, frohsinniges, in unnabläßlicher Regsamkeit sich herum-

bewegendes und thätiges Geschöpf, wandelt nun mit einer Fibel unter dem Arme der Schule zu, und erwartet im einsamen, zum Lernen bestimmten Zimmer, seinen Lehrer.“ .... „Was soll nun der muntere Knabe oder das unruhige Mädchen anschauen? Eine Buchstabenfigur. — Ein reizendes Bild im Vergleiche mit den Gegenständen seines vorigen Umgangs und Lebens!“ ....

An das Vorschulleben des Kindes hat sich der Schulunterricht anzuschließen und die in jenem gesammelten Vorstellungen des Kindes zu prüfen, zu ordnen, zu verdeutlichen und auf dem Grunde dieser Kenntniß weiter fortzubauen. Die Gegenstände dieses ersten, vorbereitenden Unterrichts sind das Haus als Wohnplatz der Familie, und die an und in demselben enthaltenen Dinge.

Graser theilt diesen Unterricht in 4 Cursus: 1) Betrachtung des Hauses als Wohnplatzes der Zusammenlebenden, 2) Betrachtung der Bewohner desselben, 3) Betrachtung der häuslichen Bedürfnisse der Bewohner und 4) des wechselseitigen Umgangs derselben durch die Sprache.

Die leitenden Momente beim ersten Schreib- und Leseunterricht sind folgende:

Das Kind ersieht aus dem Leben, daß die Sprache ein Hauptbedürfniß für das gesellschaftliche Leben der Menschen ist; und ebenso, daß die mündliche Rede zwischen entfernten Personen nicht gebraucht werden kann. Der Schüler wird auf die Zeichensprache aufmerksam gemacht, sieht deren Schwierigkeit und Unzulänglichkeit für den Gebrauch im Leben ein. Darauf wird er auf die Bewegungen des Mundes hingewiesen und auf die Möglichkeit, den sprechenden Mund abzuzeichnen. Es werden die Wörter in ihre Bestandtheile zerlegt und die zur Hervorbringung der Laute und Schälle nöthigen Mundbewegungen und Mundstellungen betrachtet. Das Kind sieht, daß es nur ungefähr 24 Laute sind, aus denen die Wörter bestehen und daß wir also auch nur so viele Zeichen nöthig haben, um Alles schreiben zu können. Diese Zeichen werden nun in bestimmter Ordnung vorgeführt. Es wird die eckige lateinische Schrift gewählt, weil dieselbe die einfachste ist und, wie Graser sagt, an ihren Buchstaben die Aehnlichkeit mit den Mundstellungen am besten nachgewiesen werden kann. Zuerst werden die Buchstaben innerhalb der engen Parallelen vorgeführt, dann die, welche sich über dieselben erheben, hernach die, welche über und unter dieselben hinausgehen und zuletzt die, welche bloß unter dieselben herabgehen. Jeder Buchstabe wird in einem Worte und dieses in einem Satze vorgeführt. Das Wort, welches den zu lehrenden Buchstaben enthält, wird langsam vorgesprochen und in seinen Lauten aufgefaßt; dann wird bei dem treffenden Laute angehalten und sein Buchstabe, so weit es möglich ist, von der treffenden Mundstellung abzuleiten gesucht. Die kennen gelernten Buchstaben werden an

die Tafel geschrieben und miteinander in die mannichfaltigste Verbindung gebracht. Alle werden auf die Figur des i und des o zurückgeführt. Das Diktando-Schreiben wird vom Anfange an getrieben, ein kurzes Sätzchen vorgesprochen, dasselbe in seinen einzelnen Wörtern angegeben und das Wörtchen in seine Laute aufgelöst, geschrieben und gelesen. Die auflösende und verbindende (analytische und synthetische) Methode gehen Hand in Hand, Schreiben und Lesen werden vom Schüler miteinander gelernt. Die Dyphtonge werden am Schlusse und gleichsam als zusammengesetzte Vokale vorgeführt. Die mehrsylbigen Wörter läßt man in ihre Sylben zerlegen und diese wie einsylbige Wörter auflösen. Ist das Alphabet auf die bezeichnete Weise vollendet, so haben die Schüler schon einige Fertigkeit im Schreiben und Lesen und sie werden dann zur Druckschrift geführt, welche sie ohne Schwierigkeit lesen. Auch geht das Schreiben der deutschen Currentschrift leichter vor sich, weil die Hand der Schüler durch die eckige lateinische Schrift vorher geübt worden ist.

Die Grundsätze Grasers beim ersten Rechnen sind folgende: Es muß ein Typus alles Rechnens durch die Behandlung der Zahlen von 1 bis 10 gelegt werden. Das Rechnen muß vom Zusammensetzen der Einheiten zum Zusammensetzen der Vielheiten fortschreiten, und gleichen Weg im Abziehen, Vervielfältigen und Theilen befolgen. Die Hauptrechenkunst muß die im Kopfe sein, weil sie das innere Anschauungsvermögen und auch das Denkvermögen mehr übt, wenn sie gehörig betrieben wird. Die Uebung muß an einem Stoff im Leben vorgenommen werden, wenn dieselbe zuerst formal oder im reinen Verhältniß vorgenommen ist.

Bohnen, Marken oder Striche werden von Graser als Spielereien des ersten Unterrichts betrachtet; aber als das schicklichste Mittel zu den ersten Rechnungsübungen wird das Fenster bezeichnet, weil sich an demselben die zur Einheit verbundene Vielheit am besten veranschaulichen läßt. Der Schüler muß vom Anschauen des zu berechnenden Gegenstandes sobald als möglich abgezogen und zur innern Anschauung gewöhnt werden. Das Kopfrechnen muß so weit getrieben werden, bis das Anschreiben der Zahlen ihrer großen Vielheit wegen dringendes Bedürfniß wird. Die vier Grundrechnungsarten werden in den Zahlen von 1 bis 10 geübt. Ist dies geschehen, so wird den Schülern angedeutet, daß sie hiedurch auch die übrigen Zahlen zu behandeln gelernt haben, daß man statt 10 und 1 eilf, statt 10 und 2 zwölf, und statt Zehner zig, statt zweizig — zwanzig, statt dreizig dreißig und statt zehnzig hundert sage. U. s. w.

Als Veranschaulichungsmittel bei diesem ersten Rechnen werden die Fenster im Hause benützt. Sobald sich die Zahl über 10 erhebt, so wird ein Fenster immer als eine Einheit betrachtet und die Einzelnen werden an dem andern angegeben. U. s. w.

In der **Elementarschule** fürs Leben **in der Steigerung** wird der Unterricht des 2., 3. und 4. Lebensverhältnisses beschrieben. Da derselbe schon aus meiner obigen Einleitung zu dem Graser'schen System größtentheils erkannt werden kann, so wird hier nur noch Einiges daraus mitgetheilt.

2. Lebensverhältniß.

Aus einer Erzählung haben die Schüler die Entstehung einer Ortsgemeinde, deren Bedürfnisse und die Pflichten der Gemeindeglieder gegen einander zu erkennen. Die Frage, was diejenigen verdienen, welche ihre Pflichten übertreten, leitet nicht nur auf das Bedürfniß eines Gerichts, und auf die Kenntniß des Menschen hin, wiefern derselbe fähig ist, das Gute und Böse in Beziehung auf sein Verhalten zu den Menschen in der Gemeinde zu unterscheiden und seine Pflichten zu erkennen, weswegen der anthropologische Unterricht hier mit den Lehren von den Sinnen und von dem Denk- und Willensvermögen sich beschäftigt, sondern führet auch auf den Unterricht von Gott hin, über dessen Wesen und Vollkommenheiten hier ein ausführlicherer Unterricht stattfindet. Nicht alles Böse, das die Menschen verüben, kann von der Obrigkeit gestraft werden, weil sie nicht Alles weiß; ebenso vermag sie auch nicht alles Gute zu belohnen, weil Vieles unbekannt bleibt. Es gibt aber ein Wesen, welches Alles weiß, weil es überall ist und Alles vermag, weil ohne dasselbe nichts bestehen kann. Es ist dies der große Geist, der Alles erschaffen hat und Alles erhält rc.: Gott. Wir können ihn schon aus dem, was um, an und in uns ist, erkennen rc.; aber er hat sich uns noch besonders geoffenbaret. Die Erzählung von der göttlichen Offenbarung tritt ein. Die Geschichte Jesu ist der Hauptgegenstand dieser Erzählung. Allein Graser hält es für nothwendig, aus der alttestamentlichen Geschichte noch Folgendes vorausgehen zu lassen: A. die Geschichte des ersten Menschenpaares und des Sündenfalles; B. des Kains und des Abels; C. deren Nachkommen und des Noah sammt der Sündfluth; D. die Geschichte Abrahams; E. dessen Nachkommen, der Israeliten; wobei von der ersten Erzählung bis auf die letzte stets auf Gottes Offenbarung hingewiesen wird. Nachdem am Ende jener Erzählungen auch ein Blick auf die Heiden geworfen wird, geht die Erzählung auf Jesum Christum über und trägt dem Kinde vor: 1) die Geburt desselben; 2) die Erscheinung der Weisen; 3) Jesu Reise in seinem 12. Lebensjahre nach Jerusalem; 4) dessen Auftritt als öffentlicher Lehrer, seine Taufe von Johannes; 5) seine Thaten und seine vorzüglichsten Lehren über die zehn Gebote; 6) sein Gebet; 7) sein wichtigstes Gebot; 8) seinen Tod.

Worin der Unterricht in der Geographie, in der Naturlehre rc. hier besteht, ist aus obiger Einleitung zum Graser'schen System bekannt. Dasselbe gilt vom arithmetischen Unterricht.

Ueber die Bildung des Kindes für Liebe und Schönheit sagt Graser auf dieser Stufe: „Was erfreut und entzückt den gefühlvollen Menschen mehr, als das bunte Kleid der Blumen; was ergötzt mehr, als ihr wohlriechender Duft; was erfreut mehr, als der Blüthen Silberpracht; was erfreut und entzückt mehr, als der herrliche Gesang so vieler Vögel? Welcher Anblick und Genuß kann mehr erfreuen und entzücken, als der eines heiteren Frühlingsmorgens, wo die wiedergekommenen Sonnenstrahlen des Morgens Kühle mildern, und im Grase die Thautropfen wie Perlen und Rubinen wiederglänzen; wo der Vögel Morgengesang die Geburt des neuen Tages feiert, und Alles ein frisches Leben verkündet. Was erfreut und ergötzt mehr, als der Anblick und das Gefühl der erfrischten Natur nach einem Gewitterregen, wenn dem Auge ein neues Leben in Gras, Pflanzen und Bäumen entgegenlacht; wenn wieder das Rind muthig springt, das Lamm munter hüpft, heiter wieder die Lerche sich empor schwingt? Kann wohl da, wo sich die Thierseele selbst erfreut und ermuntert fühlt, die menschliche Seele ungerührt und unentzückt bleiben, wenn sie nur einmal die Empfänglichkeit für diese seeligen Genüsse erhalten hat?

Wann und wo würde der Mensch lieber, herzlicher und glühender beten und zu dem sich erheben, der alles Lebens Urquelle ist, als an einem schönen Morgen in der freien offenen Natur; wo religiöser, liebevoller und himmlischer gestimmt werden können, als bei solchen Anblicken und Genüssen, die der Vater allen seinen Kindern gewährt? Aber da wandelt der Landmann trübsinnig mit seinem Ochsengespann hinter dem Pflug aufs Feld und treibt sinnenlos für Alles, was ihn umgibt, sein gewohntes, mühevolles Geschäft.

Warum soll denn für ihn die unerschöpfliche Quelle von menschlichen Seeligkeiten vergebens fließen? Warum soll Gottes Walten in der Natur nicht auch ihn ergreifen, damit er sich leichter zum Urheber aufschwinge, frohsinniger werde und sein Gemüth im Gebet erglühe?

Aber da müßte denn freilich die Erziehung der Menschen eine andere Einrichtung erhalten. Die alte Schule, die nur die Menschen stumpfsinnig zu machen geneigt ist, muß daher in dieser Beziehung aufgehoben werden und eine lebendigere Unterrichtsanstalt muß an ihre Stelle treten. Der Lehrer muß sich angelegen sein lassen, frühzeitig auf die Erscheinungen der Natur in dieser Beziehung hinzuweisen, um sie als Zeuge göttlicher Schönheit und Liebe auffassen zu lassen, und die Entzückung fühlen zu geben, welche ihr Anblick gewährt. Wenn das kindliche Herz einmal für diese Gefühle gestimmt ist, dann ist es dem Lehrer ein Leichtes, dasselbe Gott aufs Neue als den liebenden Schöpfer und Vater schauen zu lassen und des Menschen Blick auf die Menschen als Kinder Gottes zu leiten, für welche die Schönheiten und Ergötzungen alle sind. Es wird nun Jeder-

mann einsehen, daß die ästhetische Bildung mit der religiösen gleichen Schritt halten müsse."

„Es ist daher für die Schule unerläßliche Forderung, kindliche Gedichte vorzubringen und anschaulich zu erklären, wodurch die Gefühle eines durch den Anblick der Natur erglühten Gemüths auf Gottes Liebe und Bruderwohl und Wehe hinübergeleitet werden."

3. Lebensverhältniß.

Das folgende 3. Lebensverhältniß ist besonders dazu bestimmt, den Unterthanensinn zu begründen. Es muß daher dem Auge des Schülers diejenige Verfassung der menschlichen Gesellschaft, vermöge welcher es Obrigkeiten gibt, in der heiligen Offenbarung als eine göttliche Anordnung vorgehalten werden. Hiezu wird sowohl die Geschichte des Alten Testaments, als die des Neuen benützt.

Geographie. Der Schüler wird angeleitet, die Karte des Bezirks zu entwerfen. Es werden vor Allem die Zeichen besprochen, die für die Orte zu machen sind. Der Schüler wird dann hingewiesen, daß die Aufnahme dieser Orte nach den vier Weltgegenden geschehen müsse; er wird auf den Kreis aufmerksam gemacht, den die Sonne täglich am Himmel für uns zu machen scheint; ein Kreis wird also auf der Tafel gezogen und derselbe nach den vier Weltgegenden in vier gleiche Theile getheilt. Der Hauptort, d. i. der Sitz des Gerichts wird in die Mitte gezeichnet und hernach werden die übrigen vorzüglichen Orte nach ihrer Lage und Entfernung von jenem eingesetzt.

Die Schüler werden auf das Raummaß und auf die Bezeichnung desselben durch Stunden und Meilen aufmerksam gemacht. Ebenso wird ihnen ein Begriff vom verjüngten Maßstab beizubringen gesucht. Nach diesem werden auf dem vorliegenden Körper (Tafel, Papier) so viele Linien gezogen, als der Bezirk Stunden oder Meilen in der Länge und Breite hat, wodurch der vorliegende Raum in Quadratmeilen getheilt erscheint. Nachdem das geschehen ist, werden nicht nur alle merkwürdigen Ortschaften, sondern auch die bemerkenswerthen Gebirge, Gewässer, Straßen eingezeichnet. Darnach werden auch die klimatischen Verhältnisse des Bezirkes bestimmt.

Die Naturbeschreibung findet hier keine große Bereicherung; gleicher Fall findet mit der Naturlehre statt.

Ueber das Rechnen stellt Graser auf dieser Stufe folgende Grundsätze auf: Die Geldsorten sind vor Allem im Verhältniß zu Gulden und Kreuzern zu bestimmen, so daß, wie es z. B. bei den kleineren Münzsorten, den Drei-, Sechs-, Zwölf-Kreuzern heißt der 20., der 10., der 5. Theil vom Gulden, auch bei größeren Geldsorten, z. B. preuß. Thalern, der Inhalt der Gulden und ihrer Theile darüber angegeben werden kann, z. B. $1\frac{3}{4}$ fl. 2c. Worauf es nun hauptsächlich ankommt, ist die schnelle und richtige Reduktion der Münzsorten auf Gulden und Kreuzer,

als die Hauptbasis des Verkehrs. Dabei soll das Rechnen, wie es Sache des Denkens oder der Denkübung ist, auch Sache des Lebens werden. Ebenso soll das Rechnen im Kopfe die vorzüglichste Uebung sein und das Rechnen auf der Tafel gleichen Grundsätzen folgen. In Folge der Hauptgrundsätze der Arithmetik, daß alles Rechnen nur von 1 bis 10 geht und nur das Gleiche gerechnet werden kann, hat man eine größere Summe im Gelde, wo möglich immer in der kleinsten Zahlengröße zu nehmen und die höhere Potenz erst auszusprechen, wenn die Rechnung vollendet ist. Man hat z. B. 3000 Kreuzer auf Gulden zu reduziren; da berechnet man zuerst 300 Kreuzer. Oder man hat 900 Kronenthaler in Gulden und Kreuzer aufzulösen; da nimmt man 90 oder 9 Kronenthaler zuerst und setzt das Produkt in die 2. und 3. Zahlenreihe, ꝛc.

Die Folgerung aus dem 2. Grundsatz, daß nämlich nur das Gleichartige berechnet werden kann, ist besonders fruchtvoll für den Zweck. Bei den Kronenthalern ergeben sich z. B. 3 gleichartige Sätze: Gulden, halbe Gulden, Fünftels-Gulden; beim preuß. Thaler ganze Gulden, halbe Gulden, Viertels-Gulden.

Die bestimmtere praktische Regel für die Geldrechnung ist also: suche von jeder Münzsorte das Verhältniß zum Gulden. Der Kreuzer ist der 60. Theil, der Groschen der 20., der Sechser der 10., der Zwölfer der 5. Theil, ein Vierundzwanziger ist $\frac{2}{5}$ oder $\frac{4}{10}$ fl.

Bei der Reduktion muß auch durch Vernunftgründe die Operation zur Erleichterung der Rechnung, nämlich, ob durch Abzug oder durch Zusatz gerechnet werden soll, bestimmt werden. Die Rechnung in Vierzigern kann auf zweierlei Art geschehen: entweder die Vierziger werden auf die Grundzahl 3 gebracht, und davon das zweifache genommen, indem 3 Zwanziger einen, folglich 3 Vierziger 2 Gulden machen; oder von der Summe der Vierziger wird $\frac{1}{3}$ Theil abgezogen und dann gleichfalls die bleibende Summe leicht und schnell als das Fazit angegeben. Im Falle die Summe der Vierziger die Grundzahl der Operation übersteigt, so sind der erste oder der zweite Vierziger auf die Seite zu setzen und erst am Ende hinzu zu nehmen.

Dies Alles wird nun von Graser von der kleinsten Münzsorte bis zur höchsten praktisch gezeigt.

Sprachunterricht. Dieser Unterricht soll nach Graser in der Art ertheilt werden, daß die ganze Sprachlehre ebenso aus dem Menschen hervorgehe, wie sie in den ersten Sprachlehrern entstanden ist. Die Grundvorstellung dieses Unterrichtes ist die Anschauung der Rede als absichtliches Wechselverhältniß zwischen mir und dir. Der Zweck ist die Mittheilung, und die Worte sind die Mittel zum Zweck. Die Verfolgung der Idee des Zweckes gewährt im unnachläßlichen Fortschreiten die Entwickelung der Redetheile, sowie die nähere Kenntniß derselben und die Regeln für

ihre Anwendung. Auf diese Weise muß eigentlich der Schüler die Sprache durch eigene Anschauung des Gebrauchs derselben zum Zwecke von selbst erkennen lernen. Erst am Ende, wenn er darin eine ziemlich praktisch-theoretische Bildung erhalten hat, kann er mit einem Rückblick auf seine vorigen Uebungskreise die Theorie seiner Sprache konstruiren, und am Ende die für jedes Lebensverhältniß eigenthümliche Sprech- und Schreibart sich lehren.

Der Stufengang für den Sprachunterricht ist folgender:

a) Grundidee der Sprache.
b) Verschiedenheit der Sprache — fürs Ohr und Gesicht.
c) Einheit der Sprache fürs Ohr und Gesicht, oder Darstellung der Wortsprache durch die Schrift.
d) Nothwendige Bestimmtheit der Schriftsprache fürs Auge und den Verstand des Lesenden (Kalligraphie, Orthographie, Grammatik) aus der Idee des Zweckes entwickelt.
e) Bedingung einer verständlichen Rede oder eines einfachen Satzes durch ein Namenwort und ein Angabewort (**nomen et verbum**).
f) Die Erweiterung des einfachen Satzes durch Anführung der Umstände, deren Erwähnung der Zweck fordert (Nähere Kenntniß der Geschlechts- und Umstandswörter. **Articulus et praepositio**).
g) Nähere Bezeichnung der Gegenstände der Rede durch die Prädikate (Eigenschaftswörter = **Adjectiva**).
h) Nähere Bezeichnung des Handelns und Seins durch Bestimmungswörter (**Adverbia**).
i) Verbindung der einfachen Sätze zu Perioden durch Bindewörter. (**Conjunctiones.**)
k) Verbindung der Perioden zu ganzen Reden. (Bildung vollständiger Angaben und Erzählungen). (**Narratio**).
l) Aeußerung seiner Empfindungen und Gefühle durch eigene Ausrufe. (**Interjectiones** = Empfindungswörter.)
m) Genaue und lebendige Beschreibung außergewöhnlicher Gegenstände, um sie dem Lesenden zu vergegenwärtigen (**descriptio**); daher nähere Kenntniß des Verbums oder des Angabewortes nach seinem bestimmten Sinn.
n) Konstruktion der Sprachlehre, Theoretisch genommen (Grammatik).
o) Kenntniß der verschiedenen Schreibarten im gemeinen Leben (Styl).

Um den Schüler einsehen zu lassen, wie viele Wörter wenigstens zu einer verständlichen Rede gehören, und von welcher Art sie seien, wird der Schüler in sein tägliches Leben gestellt und angehalten, etwas Verständliches für dieses oder jenes Lebensverhältniß mit so wenig Wörtern zu sprechen, als möglich. Hiedurch erkennt er, daß zu einem verständlichen Satz wenigstens 2 gehören, nämlich **Nomen** und **Verbum**, d. i. ein Wort, welches das Ding nennt, von welchem man spricht, und ein

zweites, welches angibt, was man von ihm sagt. Auf ähnlichem Wege wird auch der Artikel vorgeführt.

Der Schüler wird dann hingewiesen, daß man oft anzugeben hat, wie die Sache ist oder wie sie sein soll, wodurch er das Eigenschaftswort kennen lernt. Die praktische Uebung geht dann durch die folgenden 4 Fragen:

1) Wie ist das?
2) Wie soll das sein?
3) Was thut das?
4) Was soll das thun?

Die Uebung durch diese Fragen erneuert den Elementarunterricht über die Naturgeschichte und Naturlehre, Menschenlehre und Gotteslehre, eben so den Unterricht der Geschichte, des Rechts und der Moral. Dann folgt der Unterricht über Umstandswörter (Präpositionen).

Der Schüler soll aus dem Leben erkennen, daß es für den Zweck der Rede oft nothwendig ist, Umstände in derselben zu bezeichnen.

Hierauf wird eine Uebung angestellt, wodurch der bisherige Unterricht in Beziehung auf diesen neuen Gegenstand wiederholt wird. Es werden z. B. folgende Fragen gestellt und von dem Schüler beantwortet: Wo arbeitet der Bauer? Wo beschäftigt sich der Kaufmann? Wo der Beamte? Wo der Lehrer? Wo der Geistliche? Wo betet man zu Gott? U. s. w.

4. Lebensverhältniß.

Elementarische Belehrung über Landesregierung, Kreisgericht u. s. w. Von dem anthropologischen Unterrichte heißt es:

„Er schließt sich in der Elementarschule fürs Leben immer an den moralischen und religiösen Unterricht an und verbreitet sich darum immer mehr über das Psychologische; denn die Kenntniß des Körpers zum Zweck der Diätetik oder Gymnastik kann für diese Schule nicht anders, als sehr beschränkt sein. Dagegen wird eine nähere Aufklärung über das Verhältniß der Seele zu den moralischen und religiösen Lehren immer nothwendiger, damit der Mensch immer mehr es einsehe, an ihm liege es, wenn sein ganzes Sein nicht moralischer und diviner Art ist.

Die Geographie besteht darin, daß, wie auf der vorigen Stufe eine Karte vom Gerichtsbezirk entworfen wurde, hier dasselbe vom Regierungsbezirke geschieht.

Bezüglich der Naturgeschichte und Naturlehre heißt es: Beide Lehrgegenstände schließen sich an den geographischen Unterrricht an.

In Beziehung auf den naturhistorischen Unterricht sagt Graser: „Die Naturgeschichte engt sich immer mehr ein, und so soll es auch sein.

Denn es gehört unter die Hauptgebrechen des bisherigen Elementarunterrichts, in allen Klassen die gesammte Naturgeschichte, das ist: die Eintheilung der Naturprodukte in Reiche, und diese wieder in Gattungen und Arten der Produkte und den Nutzen und Schaden von jedem lernen und auswendig angeben zu lassen. Wenn die Schule für das Leben ist; so muß der Mensch von den Naturprodukten immer nur so viel kennen lernen, als von ihnen die Sphäre des im Ganzen kennen gelernten Lebens aufweist.

Die Klagen, daß in unseren Schulen so viele Zeit auf die Naturgeschichte und Naturlehre verwendet werde, sind gar nicht ungerecht und ungegründet. Man beschränke sich daher mit dieser Lehre immer auf das Lebensverhältniß, um mehr Zeit für die wichtigsten Lehrgegenstände zu gewinnen."

Die Sprachlehre hat die Aufgabe, einfache Sätze, in welchen die verschiedenen Umstände enthalten sind, in zusammengesetzte zu verwandeln und die Schüler auf die Bindewörter hinzuweisen, welche man bei der Bildung solcher zusammengesetzten Sätze nöthig hat. U. s. w.

Die Elementarschule in ihrer Vollendung beschäftiget sich zuerst mit der Lehre vom Staate, d. i. mit dem Unterrichte, wodurch der Schüler die Nothwendigkeit der organischen Verbindung im Staate erkennt, außer welcher weder das Leben Sicherheit und ungestörte Ruhe hat, noch weniger des Lebens Annehmlichkeit genossen werden kann; wodurch er ferner den Staat als göttliche Anordnung und die Nothwendigkeit und Wohlthat der Staatseinrichtung in Bezug auf den Genuß aller Lebensbedürfnisse und die Pflichten, welche sich hieraus ergeben, auffassen soll. Hieran reiht sich der geographische Unterricht, durch welchen der Schüler den Wohnplatz der treffenden Staatsgesellschaft kennen lernt, und auffaßt, wie auf demselben für die Lebensbedürfnisse seiner Bewohner gesorgt ist. Nach demselben folgt der Sprachunterricht, um den Schüler für den Gebrauch der schriftlichen Sprache in so weit zu befähigen, als das Leben in dem beregten Kreise es erfordert. Damit wird zugleich der psychologische Unterricht verbunden. Endlich wird auch die Geschichte des Staates vorgetragen, welche dem Schüler vor Augen hält, wie es Gott gefügt hat, daß wir unter diesem Regenten und in diesem Lande leben, in welchem wir alle Zwecke des leiblichen und geistigen Lebens auf das Beste verfolgen können.

Vergleichender Blick
auf das Verhältniß der Graser'schen Grundsätze zu den Lehren vorhergehender Pädagogiker.

Wirft man einen Blick von den Graser'schen Grundsätzen zurück auf die Lehren früherer Pädagogen, z. B. eines Rousseau, eines Basedow, eines Pestalozzi, so ergibt sich folgendes Resultat:

Rousseau sagt: der Mensch soll für das sogenannte Naturleben erzogen werden, Graser stellt als Zweck der Erziehung die Bildung für das divine Leben auf. Jener nimmt den Grundtrieb des Menschen als gut an, Graser als durch den Sündenfall verdorben; jener steht von Offenbarung und positiver Religion ab, dieser geht von ihr aus und sucht den Menschen für sie zu erziehen. Das Element der Graser'schen Erziehung ist das christliche, das der Rousseau'schen das sogenannte natürliche. Graser fordert, daß der Unterricht auf das Leben im Staate und in der Kirche vorbereiten solle; bei Rousseau findet das Gegentheil statt.

Beide verlangen, daß Erziehung und Unterricht Selbsterziehung und Selbstunterricht sein soll; darum herrscht zwischen Beiden eine große Aehnlichkeit im Bezug auf die Behandlung mehrerer Lehrgegenstände Rousseau verlangt z. B., daß man in der Geographie von der Heimath ausgehen und die Karten von dem Schüler entwerfen lassen solle; daß man Geschichte nicht in die Auffassung von Namen und Zahlen setze; daß man in der Geometrie die Regeln und Beweise vom Schüler selbst auffinden und dem Leseunterricht Hörübungen vorangehen lassen solle u. s. w. Graser stellt ähnliche Forderungen und zeigt aber auch noch, wie denselben zu entsprechen ist, welches letztere bei Rousseau nicht geschieht.

Zwischen den Grundsätzen Pestalozzi's und Grasers herrschen manche Aehnlichkeiten, aber auch manche Unterschiede. Wenn Pestalozzi sagt: der Zweck der Erziehung besteht darin, den Menschen dahin zu bringen, daß er sich selbst helfen könne, und in der Hinführung zu allem, was Recht und Pflicht ist, so stimmt dies mit dem obersten Grundsatze Grasers überein: der Unreife soll von dem Reifen dahin gebracht werden, daß er sein Sein durch sich selbst in der wahren Form begründe; nur ist letztere Erklärung bestimmter. Auch darin, daß die Gesetze, nach denen die Bildung des Menschen vor sich geht, in der menschlichen Natur liegen, harmoniren Beide. Pestalozzi sagt: die Religion ist die Quelle der Sittlichkeit, Graser ebenfalls. Wenn aber Pestalozzi als Ziel des Unterrichts entwickelte Fertigkeiten und deutliche Begriffe angibt, so bezeichnet Graser dasselbe viel bestimmter, indem er es in die Erzeugung der wahren Lebenskenntniß setzt, damit der Mensch in der Kenntniß lebe.

Pestalozzi suchte die Lückenlosigkeit, seinem eigenen subjektiven Prinzip zuwider, in den Lehrgegenständen; Graser in der sich durch den Lebenstrieb natürlich erhöhenden Wißbegierde. Er betrachtet, wie jener, die Anschauung als das Fundament des Unterrichts; nimmt aber nicht wie Pestalozzi blos 3 Elementarkräfte an, sondern ihm gelten als solche alle die sogenannten Urvorstellungen,

welche in die äußeren, mittelartigen und inneren eingetheilt werden, und von denen die ersten das Licht, den Raum und den Laut, die zweiten das Wechselverhältniß zwischen Ich und der Außenwelt, die Zeit und die Kraft, und die dritten die Uebereinstimmung im Denken, das Freie im Wollen und Handeln und die Ursache von Allem begreifen. Erst durch diese sämmtlichen Grundanschauungen werde die Selbstthätigkeit vollständig erfaßt und ein allseitiger Elementarunterricht ermöglicht. Er gestattet auch keinen sogenannten allgemeinen Elementarunterricht, auf welchen sodann der Unterricht in den einzelnen Lehrgegenständen folgen soll; wie dies bei Pestalozzi der Fall ist; sondern er fängt den Unterricht sogleich mit diesen selbst als Zweigen des einen Lehrobjekts, des menschlichen Lebens, an. Bei ihm soll formale und materiale Bildung vereinigt sein, bei Pestalozzi ist es zunächst blos auf jene abgesehen.

Auf die Leistungen nachfolgender Pädagogiker hatten die Graser'schen Ideen manchen Einfluß; wie an seinem Orte angedeutet werden wird.

Das meiste Verdienst hat sich Graser um die wissenschaftliche Gestaltung der Pädagogik erworben; seit der Divinität und Elementarschule folgt man in der systematischen Anordnung der Erziehungs- und Unterrichtslehre in mancher Hinsicht seinem Beispiele. Viele seiner Ideen waren die Keime späterer Verbesserungen auf dem pädagogischen Gebiete. Der Anschauungsunterricht wurde zum Theil nach seiner Unterrichtsgymnastik gestaltet; von seiner Zeit an sprach man von einer Vorbereitung des Kindes für den eigentlichen Unterricht in der Schule. Nach ihm bildete sich eine eigene Heimathskunde und durch ihn wurde das Streben, in allen Gegenständen vom Nahen zum Fernen zu gehen und den Unterricht zu veranschaulichen, allgemeiner. Ausgesprochen war die Forderung, im Kindesunterrichte von engen zu weitern Kreisen fortzuschreiten, schon von allen vorhergehenden Pädagogikern der neueren Zeit;*) aber ausgeführt, d. i. praktisch dargestellt, wurde sie zuerst doch recht eigentlich von Graser, und zwar durch die sogenannten Lebensverhältnisse.

Aehnliche Bewandtniß hatte es mit der Forderung, daß aller Unterricht für das Leben sein solle. Auch sie war vorher schon oft ausgesprochen; aber erst durch Graser wurde sie zum Prinzip des Unterrichts erhoben. Deswegen sagt auch Diesterweg: „Daß der Mensch fürs Leben erzogen werden müsse, ist Grasers Grundgedanke. Es ist dieß ein alter, längst bekannter, tausendmal wiederholter

*) Schon Heinse sagt in seinem Ardinghello (Lemgo 1787 und 1794): Ein Kind muß erst den Boden kennen lernen, worauf es erzogen ist, ehe es etwas Ausländisches fassen kann, sonst kommt ein Papagei heraus."

Gedanke; aber kein Schriftsteller der neueren Zeit hat diese Nothwendigkeit und die Art der Ausführung, wenn der Gedanke zur That werden soll, in so ausführlicher, tief durchdachter Weise dargestellt, wie eben Graser. Durch ihn wird es sonnenklar, daß die Elementarschule nur den Grund legt, aber die Vollendung nicht gibt, und bewiesen, daß, wenn an die Erzielung dieser, d. h. an die Erziehung des Jünglings bis zum Alter der Mündigkeit nicht gedacht wird, die Resultate der Schulerziehung bei weitem nicht von dem Belange sein können, als es bei Fortsetzung der Erziehung der Fall sein würde."

Auf die Verbesserung des ersten Schreib- und Leseunterrichts wirkte er am meisten ein, wie weiter unten näher gezeigt werden soll.

Mag auch nach ihm auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts des Guten noch so viel geleistet, mag der Stoff in manchen der spätern pädagogischen Schriftsteller gefälliger und verständlicher dargestellt worden sein, sowohl in Ansehung der Reichhaltigkeit und Tiefe, als in Bezug auf Gründlichkeit stehen die Graser'schen Werke keinem der folgenden nach, vielmehr behaupten sie in aller dieser Beziehung noch manche Vorzüge. Die Graser'sche Lehre ist also ihrem Inhalte nach noch nicht veraltet; sie steht vielmehr in jeder Beziehung noch jugendlich, frisch und kräftig da.

Durch Graser wurde die Pädagogik zur Wissenschaft erhoben, indem er einen solchen obersten Grundsatz an die Spitze stellte, von welchem alle übrigen Grundsätze und Lehren abgeleitet werden und der gleichsam als die Sonne das Ganze durchleuchtet.

Das Studium seiner Werke muß den Schulmännern empfohlen werden, weil es nicht nur eine sehr gründliche Kenntniß der Pädagogik und der Didaktik gewährt, sondern auch zur Schärfung des Denkvermögens und zur Bildung der gesammten Geisteskraft sehr viel beiträgt.

Da in diesen Werken der Begriff des Lebens die Wurzel der ganzen Erziehungs- und Unterrichtslehre ist, so steht in ihnen auch Alles in inniger Verbindung und ein Glied greift in das andere ein, weßwegen keines herausgenommen werden kann, ohne daß der Zusammenhang des Ganzen zerrissen wird. Das Studium dieses Werkes ist deßhalb eine treffliche Uebung im Denken. Seine Lehren verhalten sich zu einander wie Grund und Folge, Ursache und Wirkung. Man erhält durch dasselbe eine gründliche Kenntniß der Pädagogik.

Gründlich ist dann eine Kenntniß, wenn man sie auf ihre letzten Gründe, auf ihren Ursprung zurückzuführen vermag. Durch das Studium der Graser'schen Erziehungs- und Unterrichtslehre lernt man die pädagogische Erkenntniß auf ihre Gründe, auf ihren Ursprung zurückführen, ihr Verhältniß zu andern Erkenntnissen beurtheilen und ihren Zusammenhang mit diesen erkennen. Durch das Studium dieser Lehre vermag man nicht allein den Elementar-Unterricht, sondern auch das ganze übrige Gebiet des Unterrichts zu überschauen; denn es beschränkt sich nicht bloß auf

den Kreis des Elementar- und Volksschulwesens, sondern es stellt auch die Erziehung und den Unterricht der höhern Stände dar. Es bewahrt also vor Einseitigkeit und Beschränktheit; es erweitert den Blick des Lehrers, damit er seinen Beruf im Verhältniß zu anderen Berufsarten richtig erkennt. Da das Graser'sche System auf die Idee des wahren Lebens gegründet ist, welches nur im Staate möglich ist, so gewährt es auch eine gründliche Kenntniß von diesem, und Graser sagt ausdrücklich (Div. 1. Th. p. 127), daß der Pädagog im vollen Sinn des Worts die Wissenschaften sich angeeignet haben muß, wodurch er den Menschen und sein Verhältniß zum Staat und zur Kirche zu durchschauen vermag.

Gründlich ist die Bildung, welche das Studium dieses Werkes gewährt, auch deßhalb, weil es nicht blos den Unterricht, sondern auch die Erziehung darstellt. Die Erziehung muß dem Unterricht vorausgehen, ihm den Weg bereiten und ihn begleiten. Wie das Graser'sche Werk die Wichtigkeit des Unterrichts zeigt, so stellt es auch die Wichtigkeit der Erziehung dar. Es setzt die Folgen, welche schlimme Eindrücke durch die häusliche Erziehung, durch gesellschaftliches Leben, durch das Beispiel Anderer im Kinde erzeugen, aus einander; zeigt, daß die Anschauungen und Vorstellungen, welche dem Menschen auf diesem Wege zugeführt werden, um so nachtheiliger auf ihn wirken, jemehr ihm noch die Erkenntniß vom Wahren, Rechten und Guten fehlt, und lehrt auch, daß die oftmalige Wiederholung einer Anschauung so starke Spuren in dem Menschen zurückläßt, daß diese kaum mehr getilgt werden können; beweist aber auch, daß dessenungeachtet Unterricht und Lehre das einzige Mittel sei zur Erzeugung einer wahrhaft menschlichen Denk- und Handlungsweise. Denn nur das Gute, das aus innerem Antriebe, aus Ueberzeugung, oder wie die Schrift sagt, aus Glauben kommt, ist wahrhaft gut und hat moralischen Werth. Deßwegen erklärt auch Graser den Unterricht für das wichtigste Stück der Erziehung, weil er die bessere Erkenntniß und That bewirkt. Daher kann auch ein tüchtiger Unterricht sogar zum Theil die Nachtheile schlechter Erziehung verwischen. Er erzeugt das Licht, welches den Menschen erleuchten und erwärmen und durch die Finsternisse dieses Lebens zum ewigen Leben führen soll.

Den gegenwärtigen Volksschullehrern muß das Studium der Graser'schen Schriften um so mehr empfohlen werden, da sie zum Verständiß derselben geschickter sind, als die vorigen, und auch das Wesentliche vom Unwesentlichen, das Vollkommnere vom Unvollkommneren besser unterscheiden können, als diese.

Wie kein menschliches Werk vollkommen ist, so tragen auch die Graser'schen Schriften neben den bezeichneten Vorzügen Unvollkommenheiten an sich; und nicht alles, was dieselben enthalten, erscheint als nachahmungswürdig. Den Graser'schen Beispielen des praktischen Unterrichts fehlt oft das Einfache, das Natürliche und Kindliche, weil

der Verfasser als Gelehrter Manches zu weit her holte und gleichsam übergründlich behandelte. Als Beispiel davon sind die Vorbereitungen für den ersten Schreib- und Leseunterricht und der Unterricht über die Präpositionen zu nennen. Im Eifer für die gute Sache äußert er sich auch öfters zu bitter über die Leistungen der früheren Lehrer und Schulen, wie z. B. S. 50 der Elementarschule in der Steigerung der Fall ist. Im Gefühl der Wahrheit seiner Lehre überschätzt er auch die Wirkungen von der Anwendung derselben. Dies gilt z. B. von den Einleitungen, welche nach seiner Methode dadurch für die verschiedenen Gegenstände gemacht werden, daß sie auf jeder Stufe als Zweige der allgemeinen Lebenskenntniß erscheinen. Denn wenn hiedurch auch das Interesse für den Unterricht erhöht wird, so ist dadurch doch noch nicht die Aneignung der Kenntnisse und Fertigkeiten, welche vom Schüler gefordert werden, gewonnen. Der Stoff des Unterrichts muß zu diesem Behufe in so kleine Portionen getheilt und die Uebung darin so successiv vorgenommen werden, daß dieses Geschäft sich zu jenem der bloßen Einleitung seinem Inhalt und der Zeit nach, die es erfordert, wie 100 zu 1 verhält. Daran scheint Graser öfters nicht gedacht zu haben, und daraus läßt sich auch die Geringschätzung erklären, womit er bisweilen von den sogenannten Vortheilen und Kunstgriffen im Unterrichte spricht. Alles Dieses erinnert aber den, der die bezeichneten Schriften studirt, nur an die Regel: der Buchstabe tödtet, der Geist aber ist es, welcher lebendig macht. Was aber von anderen Vorwürfen zu halten ist, die man der Graser'schen Lehre gemacht hat, wird man aus dem Bisherigen beurtheilen können. Man sagte z. B., sie sei für Volksschullehrer zu philosophisch und gehöre mehr der Theorie, als der Praxis an; sie enthalte für die religiöse Bildung bedenkliche Momente; sie bestimme für die Volksschule einen zu großen Unterrichtsstoff; sie ziehe in den Jugendunterricht das politische Element u. s. w.

Denn: „sie ist zu philosophisch" heißt nichts anderes, als: sie stellt die Erziehungs- und Unterrichtslehre gründlich, zusammenhängend, systematisch dar. Sie habe mehr theoretischen, als praktischen Werth, ist Unwahrheit. Sie enthalte für die religiöse Bildung bedenkliche Momente, beruht auf Unkenntniß und Mißdeutung, zu welch letzterer insbesondere der Umstand beitrug, daß Graser im 2. Schuljahre die Idee Gottes auf künstliche, methodische Weise zu entwickeln suchte, um dem Kinde einen geistigeren und besseren Begriff von Gott zu gewähren.

Das Graser'sche Erziehungs- und Unterrichtssystem beruht auf christlich-religiöser Basis. Dies erkennt man schon daraus, indem es den Satz an der Spitze hat: Der Mensch soll durch die Erziehung dahin gebracht werden, daß er sein Sein durch sich selbst in der wahren Form begründe. Diese wahre Form ist nichts anders, als die Wahrheit, Gerechtigkeit und Liebe, in welcher wir

uns nach der Lehre Jesu darzustellen haben. Der Ausdruck „Sein" aber fordert, daß nicht blos unser Aeußeres der bezeichneten Form entsprechen soll, sondern auch unser Inneres, daß wir uns äußerlich und innerlich als Jünger Christi darstellen sollen. Denn wenn nur unseres Aeußeres den Lehren des Christenthums entspricht, aber unser Inneres demselben entgegengesetzt ist, so sind wir bloße Formen-, Lippen- oder Scheinchristen (Heuchler). Auch das Innere muß vom Guten so erfüllt sein, daß das Aeußere ein bloßer Abdruck von demselben ist, wenn wir wahre Christen sein wollen. Die Graser'sche Lehre geht von der Ansicht aus, daß wir das wahre, divine Leben nicht am Menschen, sondern nur an Gott kennen lernen und daß wir nur durch das Christenthum zu dieser Kenntniß gelangen. Das Heidenthum stellte nur einzelne Züge des wahren Menschenthums dar.

Wenn es ferner heißt: die Graser'sche Lehre bestimme einen zu großen Unterrichtsstoff für die Volksschulen, so beruht dies auf Unkenntniß, wie aus obigen Darstellungen zur Genüge erhellt. Das Urtheil aber: sie ziehe in den Jugendunterricht das politische Element, heißt nichts anders, als sie sucht die Jugend zur Erfüllung ihrer Pflichten gegen Staat und Obrigkeit zu erziehen.

Die Grundlosigkeit dieser Vorwürfe erkennt man auch daraus, daß viele denkende und unpartheiische Männer die bezeichnete Lehre prüften und beifällig beurtheilten.

Jean Paul urtheilt über die Graser'sche Divinität in der Vorrede zur 2. Auflage der Levana so: Graser stellt in seinem Werke: „Divinität der Menschenbildung" die vier großen Hinanbildungen zur Gottheit, gleichsam die vier Evangelien: Gerechtigkeit, Liebe, Wahrheit und Kunst oder Schönheit, als die vier Erzieh-Elemente auf. Freilich hätte er statt der eben so ausländischen als außerirdischen „Divinität" sprach- und lebensrichtiger „Gottähnlichkeit" gesagt, zumal da die beste Erziehung, als ein zweites Nachschaffen des göttlichen Ebenbildes im Menschen, uns alle doch nur als dunstige kalte Nebensonnen der urlebendigen Weltsonne zurück lassen kann, die nicht höher stehen, als die Erdenwolken. Der Erziehungsgrundsatz der Divinität zwar lag schon in dem früheren der Humanität, da wir ja die Gottheit nur im Menschen als Gottmensch finden und kennen; aber der Glanz des in der reinen Ewigkeit wohnenden Ideals wirft uns das Licht auf unseren Rücksteig heller, als die von der Zeit getrübte Menschen-Realität. — Uebrigens überrascht der Verfasser, der dem Allgemeinsten das Bestimmte weniger ein- als anwebt, am Schlusse angenehm mit bestimmten Verkörperungen, nämlich mit so praktischen Anweisungen, daß man gern noch recht vielen durch Ausleeren früherer Transcendental-Bogen Platz und Spielraum gegeben hätte. Kann er aber nicht viele gewöhnliche weiße Bogen nehmen und uns auf ihnen eine so lange Fortsetzung seiner

Unterrichts-Praxis geben, als wir jetzo schon in den Händen zu haben wünschten?

Welche günstige Urtheile v. Denzel über die Graser'sche Methode aussprach, geht aus Folgendem hervor: In seiner Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre heißt es 1. Abth., III. Th., p. 49: „Wenn man davon ausgeht, daß die Aufgabe des ersten Unterrichts nur die sein könne, den Anschauungskreis, den das Kind in seinem frühern Leben bereits spielend und ohne Selbstbestimmung durchwandelt hat, nunmehr mit ihm planmäßig noch einmal zu durchlaufen, um den unwillkührlich erzeugten Vorstellungen Klarheit, Bestimmtheit und Zusammenhang zu geben, so kann die Frage nicht mehr sein, ob das Haus und das häusliche Verhältniß, in welchem sich das Kind bis jetzt einzig bewegt hat, ein bedeutender Gegenstand für die erste Betrachtung sei? Sind ja die meisten Vorstellungen des Kindes in diesem Kreise erzeugt worden, und beziehen sie sich ja beinahe ausschließend auf Gegenstände des Hauses und des häuslichen geselligen Lebens. Herr Graser hat (in der Elementarschule fürs Leben in ihrer Grundlage, 2 Aufl., Bayreuth 1818) diesen Gedanken sehr weit verfolgt und will in jeder Schule das Modell eines Hauses aufgestellt wissen, in dessen allseitiger Betrachtung der ganze Unterricht fürs Leben seine elementarische Grundlage erhalten soll. Mag man über diesen Gedanken (der freilich, um ins volle Leben zu treten, noch eine praktische vollständigere Ausführung bedarf, als sie in der genannten Schrift gegeben ist) — so wie besonders über den Werth und die Nothwendigkeit des aufgestellten Anschauungsmittels denken, wie man will, so kann man doch nicht in Abrede stellen, daß das kindliche Bedürfniß richtig aufgefaßt sei, und daß die dem Gedanken zu Grunde liegende Wahrheit alle Aufmerksamkeit verdiene. Allerdings möchte das Anschauungsmittel, sowie es verlangt wird, überflüssig sein, denn was die Betrachtung eines Zimmers betrifft, so enthält das Schulzimmer alles, was wir zur Veranschaulichung bedürfen, in Absicht auf den übrigen Theil des Hauses dürfen wir der Einbildungskraft des Kindes, das das Bild des älterlichen Hauses gewiß völlig ausgemalt in seiner Seele trägt, wohl zutrauen, daß sie das Uebrige ersetzen werde. Zu andern Uebungen des Sprechens, des Zeichnens, des Rechnens haben wir das Modell eines Hauses nicht eben nöthig. Doch auch davon wollen wir nicht verschmähen, was uns nur immer zweckdienlich scheint."

Auch in anderer Hinsicht spricht sich Denzel beifällig und achtungsvoll über die Graser'schen Grundsätze aus. So heißt es z. B. p. 16 der 1. Abth. des III. Theiles seiner Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre, bei der Rechtfertigung seiner Ansicht von der Nothwendigkeit der Verbindung des ersten religiösen Entwickelungsunterrichts mit dem Anschauungsunterrichte, unter Anderm: „Was will man denn auch

anders mit den tausenden von zweckmäßigen und unzweckmäßigen Erzählungen für Kinder, welche man in allen Fibeln findet? was anders, als aus einem fingirten kindlichen Leben und seinen Verirrungen gewisse sittliche Wahrheiten entwickeln, die das Kind zur Richtschnur seines eigenen Verhaltens heraus finden soll? Sollte es nicht viel zweckmäßiger sein, solche Erzählungen an die Betrachtung des Lebens und seiner Verhältnisse selbst anzureihen, und dem Kinde zu zeigen, wie Religion und Sittlichkeit die nothwendige Bedingung des menschlichen Lebens sei? Man vergleiche: Graser, die Elementarschule fürs Leben in der Steigerung, 2. Th. p. 9 u. 10."

Ueber den Graser'schen Schreib- und Leseunterricht äußert sich v. Denzel also: „Viel Eigenthümliches hat die Leselehrart, welche Graser aufstellt in der Elementarschule fürs Leben. Die Unterrichtsidee, die der geistvolle Verfasser in der genannten Schrift entwickelt, und deren Darlegung hier nicht an der Stelle wäre, gibt auch, wie natürlich, seiner Leselehrart ihre bestimmte Form. Wie man aber auch über diese mit philosophischem Geiste entwickelte allgemeine Unterrichtsidee und ihre Ausführbarkeit denken mag, so ist doch nicht zu läugnen, daß der Gang, den Graser in Absicht auf den Leseunterricht verfolgt, der Beachtung und des Versuches in hohem Grade werth ist. Schon der Gedanke, den Schreibunterricht unmittelbar mit dem Sprach- und Leseunterricht in Verbindung zu setzen, ist ein sehr beherzigungswerther Gedanke, denn wenn der Schreibunterricht, als solcher, durch eine solche Verbindung eben nicht viel gewinnen sollte, so können doch auf jeden Fall die Buchstaben, als die sichtbaren Zeichen der Laute sich nicht fester einprägen, als wenn das Kind diese Zeichen selbst bildet und durch Zusammensetzung derselben das Wort für das Gesicht construirt."

Ueber die Vorübungen, welche Graser im Zerlegen der Wörter in ihre Laute vornimmt, sagt Denzel: „Diese Uebungen sind ganz zweckmäßig, wie denn jede Methode mit solchen Analysen beginnen sollte." Ueber den Gebrauch der lateinischen Schrift beim ersten Schreib- und Leseunterricht äußert er, daß sie ganz zweckmäßig dazu gewählt sei, weil sie die regelmäßigste und einfachste ist.

Fernere Urtheile Denzels über die Graser'sche Schreib- und Lesemethode: „die Methode schreitet im Ausführen der Buchstaben in einer natürlichen Stufenfolge fort, bis die Kinder nicht nur alle Wörter, sondern auch Sätze schreiben können. Hierauf folgen die großen Buchstaben, sodann wird die deutsche Druckschrift aufgeführt, und mit der lateinischen verglichen. Das Lesen des Gedruckten kann nun freilich keine großen Schwierigkeiten mehr haben. Diese Methode hat allerdings viel Ansprechendes. Die Künsteleien abgerechnet, welche auf diesem Wege nicht wohl zu vermeiden sind, ist sie einfach und führt ohne Umwege zum Ziel. Da der Schüler im Zeichnen und Darstel-

len der Figur selbstthätig ist und die Aufmerksamkeit unter dem Schreiben bei Weitem mehr festgehalten wird, als es durch das bloße Vorzeigen gegebener Buchstaben geschehen kann, so ist dadurch nicht bloß dem Mechanismus möglichst gesteuert, sondern die Methode muß auch nothwendig geisterregend sein."

Auch folgende Stelle aus der vierten und letzten Abtheilung des 3. Theiles der bezeichneten Denzel'schen Schrift p. 286 verdient beigefügt zu werden: „Schriften, welche dem Lehrer Stoff zum Unterricht in den Verhältnissen des bürgerlichen Lebens darbieten, sind bis jetzt nicht erschienen.

Das geistvolle Hauptwerk ist: Graser, die Elementarschule fürs Leben 2. Th., Bayreuth 1821, 1827 (5 Rth.), es kann jedoch nur Andeutungen geben.

Weiter findet man nur Bruchstücke hie und da in Lesebüchern. Auch in der Zeitschrift: der Schullehrer des 19. Jahrhunderts hat der Verfasser im 11. und 12. Heft angefangen, einige Materialien zum Unterricht über die Staatshaushaltung zu geben. Ob Weiteres noch folgen werde, steht dahin. Einmal angeregt durch das treffliche Graser'sche Werk, sollte man meinen, eine weitere Bearbeitung des wichtigen Gegenstandes werde nicht ausbleiben."

Der Verfasser des Artikels: „Lesen" im Diesterweg'schen Wegweiser huldigt im Wesentlichen ganz dem Verfahren Grasers beim ersten Schreib- und Leseunterrichte. Er sagt: „Das Hauptverdienst, auf die naturgemäße Verbindung des ersten Lese- und Schreibunterrichts in Deutschland aufmerksam gemacht und einen bestimmten Lehrgang dafür aufgestellt zu haben, gebührt Graser. Dessen Werke: „Divinität &c." die „Elementarschule fürs Leben", und die Leistungen in den nach seinen Vorschriften eingerichteten Schulen, liefern dafür die Zeugnisse *)

Daß dieser hochverdiente, einsichtsvolle Schulmann die Buchstaben als Bilder der Mundstellungen und Mundformen ansieht, gehört zur Nebensache, die wir nicht weiter zu beachten haben; das Wesentliche der Methode fällt mit der Verwerfung dieser Ansicht nicht zusammen.

Wir haben diese Unterrichtsweise naturgemäß genannt, und damit, gemäß früheren allgemeinen Auseinandersetzungen, uns zu ihr bekannt. Dem Lesen geht nothwendig das Schreiben voraus. So lange nicht geschrieben wurde, wurde auch nicht gelesen; so lange fehlte der Stoff.

*) Die Schreib-Lesemethode ist von Graser nicht erfunden worden; schon 1755 existirte sie in Frankreich; auch jetzt findet man sie daselbst, wenn auch noch nicht sehr häufig. Sie nennen diese Methode: **Scriptologie ou Ecriture-lecture. Bulletin de la société pour l'instruction élémentaire, 1838.**

Und sobald man geschrieben hatte, wurde das Geschriebene auch gelesen; denn das Schreiben geschieht um des späteren Lesens willen. Dieses ist die Folge und die Wirkung von jenem, und das Schreiben erreicht nur durch das Lesen des Geschriebenen seinen Zweck. Zugleich ist es klar, daß derjenige, welcher seine Gedanken niederschreiben kann, sie auch wieder zu lesen vermag. Mit dem Schreibunterricht ist daher nothwendig auch der Leseunterricht verbunden, wenn man nämlich mehr thut, als Buchstaben malen, d. h. wenn man Gedanken schreibt.

Die Ausführung dieser Schreib-Lesemethode oder des Schreibend-Lesenlehrens und -lernens zerfällt in eine Vorbereitung dazu in zwei Richtungen, und in die Ausführung selbst.

Die beiden, neben einander herlaufenden, gleichzeitig anzustellenden Vorübungen sind auf der einen Seite Uebungen im Sprechen, Betrachtung des Satzes, Zergliederung desselben in Wörter, Sylben und Laute, und auf der andern Seite Uebungen im Bilden von Strichen, Haar- und Grundstrichen — Handübungen mit dem Griffel auf der Schiefertafel oder auf Schieferpapier.

Sind diese Vorübungen beendigt, d. h. kann das Kind vorgesprochene Wörter in ihre Lauteinheiten zerlegen, und ist ihm die erste Fertigkeit im Zusammensetzen von geraden und Bogenstrichen angeeignet: so wird es auf die Graser'sche oder auf andere Weise mit den Zeichen der ihm bekannt gewordenen Laute, d. h. mit den Buchstaben, bekannt gemacht und veranlaßt, dieselben und aus ihnen zusammengesetzte Wörter, dann Wortverbindungen und kleine Sätze niederzuschreiben und gleichzeitig das Niedergeschriebene zu lesen. So lernt es schreiben und lesen zugleich, und zwar gleich vom Anfange an Vorstellungen und Gedanken schreiben und lesen, natürlich in der Schreibschrift, wozu man entweder die runde oder die eckige Schrift, die lateinische oder die deutsche Schreibschrift, wählen kann. Diese Verschiedenheiten betreffen nicht die Hauptsache, sondern Nebensachen. Es lassen sich Gründe für das Eine und für das Andere anführen. Wir rechnen dergleichen zur Manier, nicht zur Methode.

Das Weitere ergiebt sich nach solchem Anfange von selbst. Kann das Kind einmal Schreibschrift lesen, so ist es ein Leichtes, ihm das Lesen der Druckschrift anzueignen. Es ist das eine Sache von wenigen Wochen.

Das Naturgemäße, Empfehlende dieser Methode springt in die Augen. Vom Anfang an arbeitet das Kind mit klarem Bewußtsein, in stetiger Selbstthätigkeit: aller Mechanismus ist entfernt. Kaum bedarf es der Versicherung, daß die Kinder in solcher mit einer Freudigkeit und mit solchem Gewinn der Selbstthätigkeit, also mit den segensreichsten Folgen für den ganzen künftigen Schulunterricht, wie für die gesammte Geistes-

bildung überhaupt, und in so kurzer Zeit zur Lese- und Schreibfertigkeit*) gelangen, wie es auf keinem andern, weniger naturgemäßen, Wege möglich ist. Welcher Lehrer, der anderer Methode folgt, kann sich des Resultates der Graser'schen Schulen rühmen, daß Kinder von fünf- und sechsjährigem Alter, nachdem sie ein Jahr die Schule besucht haben, im Stande sind, diktirte Sätze ohne wesentliche Fehler gegen die hergebrachte Rechtschreibung niederzuschreiben, und wie sich von selbst versteht, geläufig zu lesen im Stande sind? „In einem solchen Gange" (sagt Graßmann in der Abhandlung über die naturgemäße Behandlung des Sprachunterrichts; siehe dessen Anleitung zu den Denk- und Sprechübungen, S. 37) „hängt Alles ohne Lücke und Unterbrechung zusammen in folgender Ordnung: das Kind lernt sprechen — es macht die Rede selbst zum Gegenstande seiner näheren Betrachtung und faßt sie zunächst nur als ein Hörbares nach seinem Schalle und Klange auf — es zerlegt das Zusammengesetzte der Rede in seine Theile und diese Theile in kleinere Theile, so lange eine solche Zerlegung stattfinden kann, und gelangt so zur Bekannschaft mit allen Grundbestandtheilen der hörbaren Rede — durch die Nothwendigkeit, dem Gedächtnisse zur richtigen Uebersicht und Anordnung der Sprachtöne zu Hülfe zu kommen, fühlt es sich veranlaßt, sichtbare Zeichen dafür aufzustellen — es arbeitet mit diesen Zeichen selbstthätig fort, indem es sie in eben derjenigen Aufeinanderfolge verbindet, wie die einfachen Sprachtöne in der hörbaren Rede verbunden sind — es stellt dadurch sichtbar dar, wie die einfachen Sprachtöne in der hörbaren Rede verbunden sind — es stellt dadurch sichtbar dar, was es selbst gesprochen hat, oder was ihm von Andern vorgesprochen ist — es lernt dabei leicht aussprechen, was Andere auf gleiche Weise sichtbar dargestellt haben, Geschriebenes lesen. — Ohne alle Mühe wird das Kind nun auch die Druckbuchstaben kennen und Gedrucktes lesen lernen —. Wenn aber sogleich nach Auffindung der einfachen Sprachtöne mit dem Lesen des Gedruckten begonnen wird, so wird dem Kinde nicht bloß willkürlich etwas hingegeben, was auf keiner vorher festgestellten Grundlage ruht, sondern es wird auch auf eine unnatürliche Art plötzlich aus dem Zustande des thätigen Selbsthandelns in einen Zustand des bloß leidenden Aufnehmens versetzt. — Jeder denkende Lehrer wird aber schon in der täglichen Erfahrung, daß die Kinder in der Regel mit viel größerer Lust schreiben als lesen lernen, einen Wink der Natur erkennen, daß der Stufengang des Unterrichts eigentlich auf die hier gege-

*) Es ist begreiflich, daß die Kinder nach der gewöhnlichen (Stephani'schen) Lautirmethode schneller lesen lernen, als wenn man das Lesen mit dem mühsamen Schreiben verbindet. Aber oben ist von der Ausbildung der Schüler im Ganzen die Rede, von den beiden vereinigten Fertigkeiten des Lesens und Schreibens, und zwar von mehr als von dem Aussprechen der Laute und Malen der Buchstaben, nämlich vom Lesen und Schreiben der Sätze, welche Gedanken ausdrücken.

bene Art abgeändert werden müsse. — Sobald übrigens der Unterricht bis zu dem Punkte geführt ist, daß die Kinder beide Arten von Zeichen, gedruckte und geschriebene, kennen gelernt haben, wird Lesen und Schreiben in besonderen Lehrstunden fortwährend nebeneinander betrieben. Darum Aufmerksamkeit, Prüfung und praktische Anwendung dieser wesentlichen Verbesserung des Anfangsunterrichts! Diesen Ansichten, fährt der Verfasser fort, welche in der ersten und zweiten Auflage des Wegweisers ausgesprochen wurden, huldige ich auch jetzt noch, ungeachtet der von Kirchberg in den Rhein. Blättern dagegen erhobenen Einwendungen. Nicht die bloß theoretische Betrachtung gibt hier, wie in allen ähnlichen Fällen, die Entscheidung; die Praxis muß hinzukommen. Sie lehrt, daß die Schreib-Lesemethode nicht nur gründlicher, anregender, bildender, mit einem Worte naturgemäßer zu Werke geht, sondern auch, daß die Anfangs natürlich langsameren Fortschritte allmählig in schnellere übergehen; daß zwar, wenn das Lesen abgesondert vom Schreiben betrieben wird, die Kinder schneller lesen lernen, endlich aber, d. h. schon nach einem Jahre, die nach dem Schreiblesen unterrichteten Kinder nicht bloß in der Kenntniß der Sprachelemente, sondern auch in der Fertigkeit die in anderer Weise unterrichteten Schüler im Schreiben und Lesen übertreffen. Aber das muß zugestanden werden, daß die Schreib-Lesemethode eine größere Geschicklichkeit und Gewandtheit des Lehrers verlangt, als der von Anfang an getrennte Unterricht im Lesen und Schreiben. Eben darum ist die Einführung des besseren Neuen nicht von allen Lehrern zu verlangen."

In Dr. Hergangs pädagogischer Real-Encyklopädie wird über die Graser'schen Werke in dem Artikel: „Graser" also geurtheilt:

„Seine zahlreichen pädagogischen Schriften zeigen eben so gründliche Kenntnisse und Klarheit, als kräftige Freisinnigkeit und edlen Eifer und sichern seinem Namen in der Geschichte der Pädagogik ein rühmliches Andenken."

„Man darf wohl Graser als den annehmen, dem das Werk der Gestaltung der Erziehungslehre zur Wissenschaft in seiner „Divinität" zuerst gelang, obgleich vor ihm Mehre es versuchten; nach ihm haben sich besonders Gruner*) und Beneke um die ächt wissenschaftliche Behandlung der Erziehungslehre Verdienste erworben. Fast alle übrigen, sonst vortrefflichen Schriftsteller über die Erziehung, z. B. Schwarz, Sailer, Niemeyer u. A. beschränken sich darauf, an dem

*) G. A. Gruner, Versuch einer wissenschaftlichen Begründung und Darstellung der wichtigsten Hauptpunkte der Erziehungslehre. Jena 1821. gr. 8. 1½ Thlr.)

Faden der Erfahrung Grundsätze und Regeln aufzustellen, ohne bis zum Anfangspunkte aufzusteigen, oder sie suchten bloß die Nothwendigkeit und Möglichkeit einer solchen Wissenschaft darzuthun, ohne selbst ein System zu erbauen, z. B. Greiling u. A."

„Graser hat nun, wie schon oben gesagt, das große Verdienst, die Nothwendigkeit der Erziehungswissenschaft klar nachgewiesen und die Grundsätze derselben vollständig aufgestellt zu haben. Sie erschienen zuerst 1811 und fanden solchen Beifall, daß 1813 schon die 2. Aufl. nöthig wurde und bis 1830 untengenannte 3. Aufl. erschien, welche sich wesentlich von den zwei ersten unterscheidet, obgleich das System dasselbe geblieben ist. Sie ist unstreitig das wichtigste und gelungenste Erzeugniß auf dem Felde der pädagogischen Literatur. Man sieht auf jeder Seite, wie tief Graser seinen Gegenstand erfasset, wie er überall bis auf das Wesen dringt und wie klar ihm Alles vor der Seele stand. Und eben so klar gibt er seine Gedanken wieder, so daß man ihm ohne große Mühe folgen kann, wenn man nur seine ersten Auseinandersetzungen bestimmt aufgefaßt hat."

Ueber den Grundsatz, welchen Graser an die Spitze der Pädagogik stellt, indem er sagt: „Der werdende Mensch muß von dem reifen Menschen so unterstützt werden, daß er auch zur Reifheit gelanget, um sein Leben nach seiner Bestimmung durch sich selbst zu führen," heißt es:

„Dieser Grundsatz fällt mit den Forderungen des Christenthums zusammen und erhält dadurch desto größere Gewißheit. Es ist also kein ganz neuer Grundsatz, aber Graser hat das Verdienst, ihn philosophisch begründet und auf alle Theile der Erziehungswissenschaft angewendet zu haben. Man könnte diesen Grundsatz auch so ausdrücken: „Bilde deinen Zögling zur höchst möglichen Vollkommenheit," wobei man aber immer die Einschränkung hinzu denken muß; „in seinem Stand," was eigentlich schon in den Worten: „nach seiner Bestimmung" liegt, und dann fallen auch alle Einwendungen hinweg, welche man gegen denselben als unpraktisch (unausführbar, unanwendbar) gemacht hat. Also hat Grasers Grundsatz den Vorzug, daß er nicht nur allgemein giltig, sondern auch allgemein anwendbar ist, daneben aber auch den, daß er unablässig auf Selbsterziehung dringt und die Zöglinge nur darin unterstützt haben will. Dadurch hat Graser ein Licht angezündet, welches das ganze Gebiet der Erziehungslehre erhellt, so daß man überall sicher geht und nicht, wie der Blinde, versuchsweise bald hier, bald dort herumzutappen genöthigt ist, wie die weitere Uebersicht seines Systems deutlich zeigen wird."

Ueber Grasers Unterricht heißt es insbesondere: „Seine Ansicht über das Wesen des Unterrichts ist eben so tief geschöpft als fruchtbar, und verbreitet über das ganze Unterrichtswesen ein neues Licht: denn

es soll eben so wenig ein bloßes Mittheilen gewisser Kenntnisse von Außen her, als ein einseitiges Bilden der Kraft an sich sein. Er dringt tiefer in das Wesen der Sache als seine Vorgänger."

In der Beurtheilung der Elementarschule heißt es ferner: „Zwar ist Grasers Unterrichtssystem schon seit mehr als 20 Jahren aus seiner „Divinität" bekannt, allein dort waren doch nur die allgemeinsten Grundsätze dargelegt und noch dazu in einer ziemlich dunkeln Sprache, so daß gewiß nur Wenige eine deutliche Vorstellung davon erlangten. In seinen spätern Schriften hat er jedoch seine Grundsätze theils vollständiger entwickelt, theils faßlicher dargestellt, so daß sich nun sein eigenthümlicher Gang besser übersehen und mit den Bestrebungen anderer Pädagogen vergleichen läßt. Auch hat seine Methode nicht nur in seinem Vaterlande (Bayern), sondern auch in Würtemberg, überhaupt im südlichen Deutschland, sehr viele Freunde gefunden, und ist mit glücklichem Erfolge in mehreren Schulen eingeführt worden, wogegen sie im nördlichen Deutschland weit weniger bekannt ist und daher um so mehr hier eine umständlichere Darstellung verdient, da sie überdies nicht selten ganz falsch verstanden und deßwegen sogar verworfen wird.

Allerdings trägt Graser selbst einige Schuld, nicht bloß wegen der schon erwähnten Dunkelheit im Ausdrucke und in der Darstellung*), sondern auch wegen mancher Härte in Beurtheilung Anderer und bisweiliger Ueberschätzung seiner eigenen Bestrebungen. Sie ist aber doch jedenfalls der Beachtung sehr werth, denn selbst Gegner geben zu, daß Graser ein tiefer, scharfer und gewandter Denker ist, der viele Jahre seines Lebens mit großem Eifer und wahrer Hingebung seine Kräfte der Erziehung und dem Unterrichte gewidmet hat. Daher ist auch seine Darstellung lebendig und warm und überall leuchtet der Eifer für Menschenbildung hervor, sowie ein ächt wissenschaftlicher Geist seine Schriften durchdringt, die man daher nie ohne reiche Früchte studiren wird. —

Ueber den II. Theil der Unterrichtslehre, die Unterrichtskunst, heißt es: „Auch hier findet sich wieder eine reiche Fülle trefflicher Gedanken und wahre systematische Ordnung. Die Regeln betreffen a) das Subjekt des Unterrichts, b) das Objekt, c) die Unterrichtsweise. Uebrigens nimmt Graser das Wort „Methode" hier in einer ihm eigenthümlichen Bedeutung, nämlich als die durch die Besonderheiten der Schüler bedingte Abänderung der Unterrichtsweise, so daß er es also nicht auf einen einzel-

*) Dunkel kann nur dem die Graser'sche Darstellung hie und da erscheinen, der seine Lehre nicht im Zusammenhange auffaßt und ihre obersten Prinzipien nicht richtig erkannt hat. L.

nen Unterrichtsgegenstand bezieht (wofür er dann lieber Lehrgang sagt), sondern auf den gesammten Unterricht (daher er auch nicht von Lehrmethoden gesprochen haben will). Auch hat er nicht Unrecht, wenn er behauptet, daß man oft mit dem Worte „Methode" einen wahren Mißbrauch treibe und in eine Methodensucht gerathen sei.";

In Beziehung auf die Anordnung des Unterrichts nach der Graser'schen Methode heißt es: „Anordnung des Unterrichts ist ein Hauptpunkt in Grasers System, und darin weicht er gänzlich von dem Herkommen ab. Die Lebenskenntnisse sind ein Ganzes, sie hängen auf das Genaueste und Innigste zusammen, und doch reißt sie das hergebrachte Verfahren auseinander, woher es dann kommt, daß viele Kenntnisse oft so wenig nützen. Das Leben des Menschen ist das Leben in der Gemeinschaft, und ohne diese ist ein wahrhaftes Menschenleben gar nicht denkbar. Der Unterricht muß sich daher in seiner Mittheilung nach den oben angegebenen Stufen des Menschenlebens richten, d. h. er muß von dem Familienleben ausgehen. Der Schüler bekommt auf dieser ersten Stufe schon Kenntnisse aus allen Fächern, aber immer nur so viel, als nöthig ist, um das Familienleben genau kennen zu lernen. Auf jeder folgenden Stufe kommen diese Kenntnisse wieder vor, aber sie werden erweitert und auf die Lebensstufe bezogen. So hat Graser einen Centralpunkt für den ganzen Unterricht gefunden. Ob Grasers Anordnung wirklich den Vorzug verdient? Es ist schon früher bemerkt worden, daß darin ein Hauptverdienst seines Strebens liegt, und man wird dies zugeben müssen, wenn es ausgemacht ist, daß dem Schüler mit einzelnen, wenn auch an sich noch so nützlichen Kenntnissen und mit einer allgemeinen Bildung der Geisteskräfte wenig gedient sein kann, wenn Beides nicht auf's wirkliche Leben angewendet wird. Denn erst dadurch erhält eine Kenntniß ihre rechte Bedeutung, wenn ihr Nutzen durch das Leben selbst in's Licht gestellt, während sie außerdem todt im Gedächtniß liegt und daher bald wieder vergessen wird. (Von wie vielen Kenntnissen müssen wir nicht zugeben, daß sie in futuram oblivionem erlernt werden?) Auch ist man bei einer solchen Anschließung an das Leben von der Gefahr befreit, Etwas zu viel oder zu wenig zu geben, was bei dem gewöhnlichen Unterricht gar nicht selten geschieht. Woher auch die so oft gehörte Klage über die Unfruchtbarkeit des Unterrichtes? Und was hier in materieller Hinsicht gesagt worden, gilt auch in formeller: denn auch hier muß derjenige Unterricht der beste sein, der die Geisteskräfte in steter Beziehung auf die Lebensverhältnisse übt und anregt. Um jedoch unparteiisch über diesen Vorzug von Grasers Anordnung zu urtheilen, muß man sich von den uns von Jugend auf gleichsam eingeimpften Ansichten völlig losmachen, was freilich nicht eben leicht ist, und daher findet er auch so selten unparteiische Beurtheiler.

Im Blicke auf die Graser'sche Unterrichtsmethode **überhaupt** heißt es unter Anderm: „Das ganze Erziehungssystem Grasers ruht auf der Religion, und wenn er vom Leben spricht, so versteht er nicht bloß, wie man ihm wohl angedichtet hat, das irdische und sinnliche, sondern das vernünftige und also dem Willen Gottes angemessene, ein wahres Menschenleben nach dem Ebenbilde Gottes, und eben so wenig will er das positive Christenthum durch Vernunftreligion verdrängen, wie aus zahlreichen Stellen seiner Schriften erhellet.

Diese Methode empfiehlt sich auch durch Naturgemäßheit ganz vorzüglich. Alles Dieses kann man behaupten, ohne von einer blinden Vorliebe für die Graser'sche Methode eingenommen zu sein, wie auch selbst tüchtige Pädagogen, die anfänglich eher gegen, als für dieselben gestimmt waren, offenherzig erklärt haben. Allerdings ist sie, wie schon oben gesagt, Vielen noch zu neu, und nur in einem kleinen Theile von Deutschland als gut anerkannt; allein es sind auch schon die Ursachen dieser Erscheinung angegeben.

Die unglückliche Trennung zwischen Nord- und Süddeutschland ist vielleicht auch nicht ganz ohne Einfluß gewesen, wozu man noch den ziemlich hohen Preis seiner Schriften nicht ohne Grund setzen kann."*) —

Gegen das Ende heißt es: „Schlüßlich muß noch im Allgemeinen bemerkt werden, daß Graser's Unterrichtsmethode bei weitem nicht so gekannt und beachtet worden ist, als sie doch in der That verdient, wovon schon bei Beurtheilung einzelner Zweige derselben einige Ursachen angegeben worden sind. Doch ist es zu verwundern, daß selbst gelehrte Pädagogen, z. B. der Ungenannte in den Blättern der liter. Unterhaltung, 1831. 5. Heft, der über Jacotot ein recht gründliches Urtheil fällt, Grasern ganz schief beurtheilt, indem er ihn mit Jacotot und Lancaster zu der Klasse der **empirischen** Lehrer zählt, da doch Graser gerade das Gegentheil von Jenen ist, ein wahrhaft **rationaler** Pädagog.

Vorzüglich aber sollten Regierungen Grasers Bemühungen um Verbesserung der Erziehung und des Unterrichts würdigen, denn Niemand hat noch mehr zu ihrem Besten von dieser Seite her gearbeitet; daher die Schlußworte des II. Theils seiner Elementarschule auch hier den besten Schluß bilden: „Mögen doch die Schulmänner, denen ihr Beruf eine heilige Angelegenheit des Herzens ist, sich nur immer mehr mit dem Geiste des Unterrichts vertraut machen, welcher die schönste Generation für Staat und Kirche, mit einem Worte, für's beseeligende Christenthum, zum Zwecke hat, und möge den Fürsten durch ihre Räthe die Elementarschule in der Wirklichkeit so dargestellt werden, daß sie aus ihr die Beförderung Ihrer Zwecke hervorgehen sehen. Dann werden Sie selbige aber

---

*) Dieses Hinderniß ist jetzt von der Verlagshandlung beseitigt. L.

auch der erwünschten Aufmerksamkeit, Achtung und Unterstützung würdigen, denn der Staat wird sich in der Schule immer selbst wieder gebären!"

Der Verfasser der „deutschen Volksschule" (Leipzig, Vereins-Verlagsbuchhandlung 1850) urtheilt über Graser in folgender Weise: „Er wirkte als pädagogischer Schriftsteller und während einer kurzen Zeit als Schulbeamter unmittelbar auf die Volksschule und die Methodik ihres Unterrichts ein; größer aber ist seine mittelbare Wirksamkeit, indem er durch seine tief gedachten Schriften Andere zum Nachdenken anregte und fruchtbare Gedanken hingab, die der praktischen Verarbeitung und Darstellung bedurften. Sein überwiegend theoretischer Standpunkt unterscheidet ihn von Dinter und Stephani und bringt ihn Pestalozzi näher, mit dem er aber sonst in vielfachem Gegensatz stand. Die philosophischen Auffassungen, die er liebte, führten ihn nicht selten irre, und verleiteten ihn oft zu ganz unpraktischen Vorschlägen.*) Demungeachtet, und wenn seine Wirksamkeit auch äußerlich weniger in die Augen fällt, hat er doch durch die tiefere Auffassung des Unterrichts überhaupt und des Volksschulunterrichts insbesondere, wie der Gesammtaufgabe der Volksschule, einen Umschwung angebahnt, der dem einseitigen Pestalozzismus entgegentrat, und seine Ansichten und Grundsätze werden künftig noch mehr Einfluß erhalten, wenn man sie auch nicht immer bis zu ihrer Quelle verfolgen mag und kann."

Grasers Werke verdienen also von den gegenwärtigen Volksschullehrern studirt zu werden. Denn die Wärme, womit er seine Lehren vorträgt, wirken wohlthätig auf die Seele des Lehrers. Sie erzeugen ein hohes, edles Bild vom Unterrichte, das den Geist erhebet, das Gemüth erwärmt, die Brust erweitert nnd die Kraft des Lehrers zur höhern Wirksamkeit erhebt. Die Kräfte des gegenwärtigen Volksschullehrerstandes sind auch so gehoben, daß sie für das Studium dieser Schriften geeignet sind. Versäume darum kein Lehrer, dem es um eine vollkommnere Befähigung für seinen Beruf zu thun ist, seinen Geist durch ein anhaltendes Studium bezeichneter Schriften zu bilden.

Männer, welche durch Schriften die Graser'sche Methode zu verbreiten suchten, waren und sind:

Wurst (Raimund Jakob), geb. 1800, gest. 1345. Das „Erste Schulbuch„ und „Die zwei ersten Schuljahre" in der 1. Aufl. sind ganz nach Grasers Grundsätzen bearbeitet. In der folgenden Auflage hielt der Verfasser die Grundidee des Graser'schen Systems zwar fest, schloß sich aber in Beziehung auf die Anschauungsübungen mehr der Idee des

*) d. h. doch wohl nichts anders, als hie und da, wie z. B. in der Vorbereitung zum Schreib- und Leseunterrichte, zu allzugroßer Gründlichkeit. L.

Schullehrers des 19. Jahrhunderts an, so wie er auch den Beneke'schen Grundsätzen einige Genüge leisten wollte.

Dreher (Lehrer an der Seminarschule in Gmünd) gab unmittelbar nach Wurst's Preisschrift einen „Elementar-Unterricht für das Leben und aus dem Leben" heraus, der ein praktisch-methodischer Leitfaden für deutsche Volksschullehrer sein sollte.

Netz (Lehrer in Sachsen) gab seiner Schreib-Lese-Methode nach Graser den Titel: Denkfreund. Erstes Lehr- und Lesebuch, enthaltend den ersten Zeichen-, Schreib-, Lese und Sprachunterricht. Lpzg. 1837. Dazu: Zweites Lehr- und Lesebuch; enthaltend das Aelternhaus oder den ersten Lebensunterricht.

Ludwig (J. L., Lehrer zu Bindlach bei Bayreuth, geb. 1800). Außer verschiedenen Aufsätzen in der Allgemeinen Schulzeitung, in welcher er über die Graser'sche Methode schrieb, erschien von ihm 1840—44 bei Grau in Hof: „Vollständig praktische Bearbeitung der 6 ersten Lebensverhältnisse nach Graser," in welcher Schrift er das Graser'sche Unterrichtssystem praktisch auszubauen suchte. Ferner: „Methodisch-praktisches Handbuch" (Bamberg bei Buchner 1852), worin der Verfasser im Einzelnen zwar weniger streng an das Graser'sche System sich band, im Allgemeinen aber doch, vorzüglich was den Unterricht in den sogenannten Lebensverhältnissen betrifft, den Grundsätzen Grasers, wie den Lehren der vorzüglichsten neueren Pädagogiker treu geblieben ist.

Folgende Schrift ist auch größtentheils nach Grasers Prinzipien bearbeitet: „Leitfaden zur Erziehungs- und Unterrichtslehre in Verbindung mit den Hilfswissenschaften derselben für Schulseminaristen," Bamberg 1843.

Der Verfasser (Herr Seminar-Inspektor Hennisch zu Bamberg) geht nach Graser von der Natur und Bestimmung des Menschen aus und setzt letztere in Gottähnlichkeit. Das Werk zerfällt in 2 Theile: Erziehungslehre und Unterrichtslehre. Die Erziehungslehre handelt zuerst im Allgemeinen von der Erziehung, dann im Besondern von der körperlichen Erziehung und von der geistigen. Unter Erziehung wird verstanden die naturgemäße Einwirkung reifer Menschen auf den Unreifen zur Entwickelung seiner Anlagen und Kräfte, bis er im Stande ist, auf dem Wege zu seiner Bestimmung sein eigener Führer zu sein. Der oberste Grundsatz der Erziehung ist: Unterstütze die Anlagen und Kräfte deines Zöglings so, daß derselbe dadurch zu seiner vollkommenen Ausbildung gelange, oder mache, daß dein Zögling religiös, d. h. vollkommen wie unser Vater im Himmel werde (Beides — Begriff und oberster Grundsatz — mit Graser übereinstimmend).

Die Folgesätze daraus sind:

1) Die Erziehung schafft keine neuen, sondern weckt nur die im Menschen liegenden Anlagen.

2) Die Erziehung hat die Entartung zu verhüten und wo sie sich zeigt, zu heilen.
3) Sie darf nicht bloß einzelne Kräfte, sondern muß den ganzen Menschen, d. h. alle Kräfte harmonisch bilden.
4) Sie muß aber auch die einzelnen hervorstechenden Anlagen berücksichtigen.
5) Der Erzieher hat die zweckmäßigsten Mittel zur Bildung der Menschenkraft anzuwenden.
6) Er hat den allmähligen Stufengang der Natur zu beobachten.
7) In der Erziehung wirke die mit Ernst gepaarte Liebe.
8) Der Erzieher hat den christlich religiösen Standpunkt festzuhalten.

Die körperliche Erziehung hat den Zweck, den Körper zu einem brauchbaren und tüchtigen Werkzeug der Seele zu bilden. Die körperliche Ausbildung geschieht auf doppelte Art, indem 1) Alles beseitigt wird, was dem Organismus hinderlich ist, 2) Alles angewendet wird, was das Leben, die Gesundheit erhält und befestigt.

Es wird nun von der Beschaffenheit und von den Theilen des menschlichen Körpers gesprochen und zwar a) von den festen Theilen: Knochen des Kopfes, des Rumpfes, der Gliedmassen und Zähne; b) von den weichen Theilen, als: Muskeln, Haut, von dem Gehirne und dem Rückenmark, von den Nerven, von den Brusteingeweiden, desgleichen von den Bedingungen zur Erhaltung der Gesundheit, z. B. in Beziehung der Luft, der Nahrung, der Bewegung, des Schlafes, der Reinlichkeit und Ordnung u. s. w.

In der geistigen Erziehung wird der Unterschied zwischen Seele und Geist angegeben (jene ist das den Körper belebende Wesen, dieser das sich selbst bewußte, das vernünftige Wesen in dem Menschen).

Die Verschiedenheit der Seelenthätigkeit hängt von gewissen Eindrücken ab und zwar A. nach Klima: der Stammunterschied — schwarzer, weißer, brauner Menschenstamm; B. nach organischer Gestaltung, wo die 4 Temperamente besprochen werden: cholerisches, sanguinisches, melancholisches und phlegmatisches; C nach genetischem Bildungstriebe: Altersstufen — Kindesalter, Jünglingsalter, Mannesalter, Greisenalter; D. nach geschlechtlichem Unterschied: männlicher und weiblicher Individualität; E. nach der dreifachen Seelenthätigkeit: Erkenntnißvermögen, Gefühlsvermögen, Begehrungsvermögen; F. nach Erziehung und Gewohnheit.

Hierauf wird einzeln beschrieben, was die Erziehung zur Bildung der verschiedenen Seelenkräfte zu thun hat.

Der zweite Theil handelt von der Unterrichtslehre und diese ist in der Hauptsache ganz besonders nach den Grundsätzen der Elementarschule fürs Leben von Graser bearbeitet, wie folgender Ueberblick lehrt:

Wer unterrichten will, hat zwei Fragen zu beantworten: worüber und wie soll ich unterrichten? Die Lösung dieser Fragen wird durch

Nachdenken über den Zweck des Unterrichts gewonnen. Derselbe besteht darin, den Menschen zu seiner Bestimmung zu führen. Die Bestimmung des Menschen ist 2c. (s. oben bei Graser). Unterrichtslehre, Begriff, Stoff und Weise des Unterrichts, wie in der Elementarschule f. L. nach Graser. In der besondern Unterrichtslehre wird die Behandlung der einzelnen Lehrgegenstände immer a) nach der Wichtigkeit und dem Zweck und b) nach dem Stufengange der einzelnen Gegenstände besprochen.

Vom Zweck des Religionsunterrichts wird gesagt: 1) der sittlich religiöse Sinn des Kindes ist zu wecken, das Gefühl für das Göttliche zu beleben, edle Gesinnungen sind in das Herz zu pflanzen, damit sie zur That werden; 2) das Kind ist mit den Lehren des Christenthums bekannt zu machen und zum Verstehen des Wortes Gottes anzuleiten. Die Religion besteht nach des Verfassers Urtheil nicht in todten Lehren ohne Beziehung und Anwendung auf das Leben, sondern in einem Durchdringen des ganzen Lebens. Ebenso bemerkt er, wie Graser, daß der Religionsunterricht a) ein mittelbarer ist, inwiefern jeder andere Unterrichtsgegenstand unter den religiösen Gesichtspunkt gestellt wird, oder b) ein unmittelbarer, wiefern eigentlicher Religionsunterricht über die positiven Religionswahrheiten ertheilt wird.

Der Sprachlehre setzt er, wie alle neueren Didaktiker, einen doppelten Zweck: den materiellen und formellen. Jener besteht darin, daß der Schüler befähigt werde, seine Muttersprache sowohl mündlich, als schriftlich gut zu gebrauchen; dieser wird darein gesetzet, daß durch den Sprachunterricht die im Kinde liegenden geistigen Kräfte gestärkt werden. Als Theile des Sprachunterrichts werden unterschieden: der Sprechunterricht, die Sprachlehre und die Stylübungen. Mit Recht verlangt der Herr Verfasser, daß die Sprachregeln nicht eingelernt, sondern durch Unterredung, d. i. an Beispielen entwickelt werden sollen und daß man sich dabei vor Weitläufigkeiten zu hüten habe.

Das Rechnen begreift das Kopfrechnen, welches in deutschen Schulen die Hauptsache ist, und das Ziffer- oder Tafelrechnen, welches bloß als Hilfsmittel der Kopfrechnung dienen soll.

Die Lehre von dem Menschen oder die Anthropologie ist so zu behandeln, daß dadurch Achtung gegen den eigenen und gegen den Körper Anderer, als ein so herrliches, kunstvolles Werk, und die Dankbarkeit gegen den Schöpfer befördert wird.

Von der Geographie wird gesagt, daß sie keine Statistik, kein bloßes Aufzählen von Namen und Zahlen sei, sondern ein lebendiges Bild der Länder gewähren und überall das Walten der Vorsehung zeigen solle. Von ihr und der Naturbeschreibung sagt der Herr Verfasser, daß sie schärfer als jeder andere Lehrgegenstand die Grenze und den Inhalt eines Lebensverhältnisses zeigen, und er will darum auch beide nach denselben ertheilt wissen.

Von der G e s ch i ch t e sagt er, daß mit der Beschreibung des vaterländischen Bodens auch die Geschichte dessen Bewohner verbunden werden soll.

Auch in seiner neuesten Schrift: „Das deutsche Schulwesen in der gegenwärtigen Zeit und seine Reform (Bamberg 1852)" hat Herr Seminar-Inspektor Heunisch in dem Kapitel: Reform des deutschen Schulwesens in gewisser Beziehung die Graser'sche Divinität und Elementarschule als Führer gewählt. Denn dortselbst heißt es unter Anderm z. B.: Wir hätten also vor Allem den Erziehungszweck, der nur aus der B e s t i m m u n g d e s M e n s ch e n genommen werden kann, aufzufassen.

Der Mensch gehört der Natur- und Geisterwelt an; an ihm unterscheiden wir

a) das Animalische, den Körper, das Sinnliche;
b) das Humane, d. i. das, was den Menschen vom Thiere unterscheidet: Vernunft und freier Wille, das Geistige;
c) das Divine, die Gottähnlichkeit; Gott schuf den Menschen nach seinem Ebenbilde.

Der Körper, den der Apostel eine Wohnung des heiligen Geistes nennt, muß als Organ des Geistes gebildet werden; und im Geiste das religiöse Prinzip gebietend werden.

Bilde also den Körper als Organ des Geistes; bilde die Vernunft und den Willen. Da aber der Mensch nur dann in seiner Vollendung dasteht, wenn er die Anforderung des göttlichen Lehrmeisters: „Seid vollkommen, wie der Vater im Himmel vollkommen ist!" an sich möglichst verwirklichet hat, so ist seine höchste Bestimmung: Bildung zur Gottähnlichkeit. Daher sagt Sailer: „die Erziehung erbaut dem Höchsten eine Herberge im Geiste und dem Geiste eine im Körper. Der Leib gehorcht dem Geiste, der Geist Gott."

„Der Mensch kann aber kein isolirtes Dasein haben, er muß in Verbindung mit anderen Menschen, in der Familie, in der Gemeinde, in der Kirche und im Staate leben; er ist Mitglied der ganzen Menschheit."

„Zur Erreichung seiner Bestimmung bedarf aber der Mensch auch Kenntniß und die Befähigung, nach diesen gewonnenen Kenntnissen als sinnlich vernünftiges Wesen zu leben. Der Unterricht hat daher nicht nur allein das Erkenntniß-, sondern auch und vorzugsweise das Gefühls- und Willensvermögen zu bilden."

„Welche Kenntnisse hat die Schule mitzutheilen? Der Mensch steht im Verhältniß zu Gott und lebt mit Menschen in der Natur; er bedarf also Kenntnisse von Gott, von der Natur und dem Menschen und von den Formen, durch welche er diese Kenntnisse auffassen kann, nämlich Sprache und Zahl."

„Dies eröffnet aber ein unermeßliches Feld von Kenntnissen und es liegt die Frage nahe, wie viel ist dem Menschen von diesen Kenntnissen

nothwendig? Darüber entscheidet der Beruf. Im Staate unterscheiden wir im Allgemeinen zwei Stände: a) den niedern, oder Bauern- und Gewerbestand, den Träger des materiellen Lebens; b) den höhern Stand, den Träger des geistigen Lebens.

Die Bildung des höheren Standes liegt außer dem Bereiche der Elementarschule, wenn dieselbe auch die Elemente zu höherer Bildung zu geben vermag. Die deutsche Schule hat es zunächst mit der Bildung der Kinder aus den niederen Ständen zu thun; sie fragt nur nach dem Berufe und den dazu nothwendigen Kenntnissen für die arbeitende Klasse, welche physische Kraft, Ausdauer in Arbeiten und praktischen Verstand nöthig hat; dann aber auch eine christlich religiöse Bildung und jene Grundkenntnisse in Anspruch nimmt, welche zur Erzeugung und Verarbeitung der Naturprodukte dienen."

Die Kenntnisse, welche nun summarisch aufgeführt werden und den Lehrstoff in den deutschen Schulen bilden sollen, machen im Wesentlichen nichts anderes aus, als was Graser als Unterrichtsstoff für die Volksschulen bestimmt.

Insbesondere ist der Unterricht in der Weltkunde in der Anmerkung auf p. 46 ganz nach Graser'schen Prinzipien angegeben. In derselben heißt es: „In keiner Unterrichtssparte waltet mehr Willkür, wird Ziel und Maß mehr überschritten oder weniger geleistet, dabei weniger Ordnung und methodischer Takt beobachtet, als in den Lehrgegenständen über die Weltkunde, welche, wie gesagt, nicht vereinzelt, sondern als ein harmonisches Ganze, nicht wissenschaftlich, sondern elementarisch gelehrt werden sollen. Der vorausgegangene Unterricht muß immer die Grundlage des folgenden und der folgende die Vervielfältigung des vorausgegangenen sein. Wir versuchen ein kurzes Schema. Die erste Stufe ist die Heimath; sie umfaßt die Familie, die Gemeinde und den Gerichtsbezirk. Ist die Familie, der Hof, beschrieben, so gehe man zur Schilderung der Gemeinde über, die aus mehreren Höfen, Familien, besteht. Es wird dem Kinde der Riß seines Gemeindebezirkes topographisch gezeigt; da können viele Menschen nur unter gewissen Bedingungen leben. Wie in der Familie Ordnung, Zusammenwirken und Gehorsam gegen den Vater Gedeihen bringt, so ist auch in der Gemeinde Ordnung und gemeinsames Streben unter einer Oberleitung nothwendig; Gehorsam muß Alle beseelen. Der Unterricht entwickelt sich weiter; wovon leben die Ortsbewohner? Hier werden Bemerkungen über Natur, Gewerbkunde und Landwirthschaft, wie sie das Kind in der Gemeinde wahrnimmt, eingestreut. Hat das Kind so ein Bild von dem gegenwärtigen Zustande seiner Gemeinde aufgefaßt, so ergibt sich die Frage, ob es immer so war? In früheren Zeiten sah es anders im Dorfe aus; es werden also geschichtliche Bemerkungen über glückliche und unglückliche Ereignisse, die die Gemeinde getroffen, über jene Männer, welche sich um dieselbe Ver-

dienste erworben haben, zur Nachahmung, über Böse, zum abschreckenden Beispiele mitgetheilt. Mehrere Gemeinden bilden einen Gerichtsbezirk; es wird derselbe Lehrgang wie bei der Gemeinde eingehalten: es findet eine geographische Beschreibung durch Aufführung der Dörfer, ihrer Verbindungen durch Straßen, Eisenbahnen, Bäche, Flüsse, Kanäle statt; die Flüsse entspringen aus den Gebirgen, Angabe derselben. Auch der Gerichtsbezirk ist eine große Familie; alle müssen zu dem gemeinsamen Zwecke beitragen und einander unterstützen: Liebe deinen Nächsten als dich selbst. — An der Spitze steht ein Richter, der für den ganzen Bezirk sorgt: Dankbarkeit, Liebe, Gehorsam gegen die Obrigkeit. Auch hier ernähren sich die meisten von Landbau und Gewerben, also Beschreibung des Bekannten und Verbindung mit der Naturkunde, aber nur, wie die Naturerscheinungen im Gerichtsbezirke sich äußern. Die Kinder fangen an, die drei Reiche in der Natur nach den Merkmalen zu unterscheiden und später die Hauptklassen der Thiere, Pflanzen und Steine, so wie deren Nutzen und Schaden kennen zu lernen. Auch im Gerichtsbezirk hat es vor Zeiten anders ausgesehen, daher folgen einige geschichtliche Notizen.*) So erhält das Kind ein lebendiges Bild von seiner Heimath und das genügt; denn wenn der Lehrer per Woche nur eine Stunde in dieser Weise Unterricht über die Weltkunde ertheilt, so bringt er den Kindern viele nützliche Kenntnisse und zwar anschaulich, wie sie im Leben vorkommen, bei und kann desto mehr Zeit für die nothwendigen Lehrgegenstände verwenden. Bewährte Pädagogen haben sich über diese Unterrichtsweise ausgesprochen; nur über das non multa, sed multum ist man weit auseinander gegangen, daher muß in den Schulbüchern der gegebene Stoff Ziel und Maß setzen. Aehnlich wie die Schilderung der Heimath, sind auch jene des Vaterlandes und der Erde zu behandeln. Der Unterricht über Weltkunde erfordert übrigens eigens für die Schule gefertigte Landkarten. Am intensivsten sei die Schilderung über die Erde; man spreche von dem Wunderbaren in der Natur, von den Eisfeldern der Pole, von den Sandwüsten in den Tropenländern, von den feuerspeienden Bergen, dem unermeßlichen Weltmeere; von den Eigenthümlichkeiten der Thiere, von den Schönheiten und Nutzen der Naturprodukte; das ist wohl für Kinder mehr werth, als alle Linné'schen Staubfäden."

*) In derselben Weise wurde von mir fast schon vor 10 Jahren dieser Unterricht in dem Werke: „Vollständig praktische Bearbeitung der 6 ersten Lebensverhältnisse nach Graser" dargestellt. L.

Denzel
(Bernh. G. v.),

geb. zu Stuttgart 1773; studirte Theologie; ward nachher Erzieher; dann Pfarrgehülfe und 1806 wirklicher Pfarrer. 1816 organisirte er im Auftrage der Nassauischen Regierung die dortigen Schulen; gab zu derselben Zeit einer Anzahl Lehrer in Idstein einen Lehrkursus; erhielt 1817 den Titel eines herzoglichen Oberschulrathes; legte in demselben Jahre sein Pfarramt nieder und behielt bloß als Professor an dem Schullehrer-Seminar die Aufsicht über diese Anstalt und die Stelle als erster Lehrer derselben bei. Im Jahre 1822 ertheilte ihm der König den Amtscharakter als Rektor und 1832 erhielt er von ihm den Titel und Rang eines Prälaten mit Beifügung des Prälatenkreuzes. 1838 gebrauchte er das Bad in Kannstadt, von wo er am 7. August scheinbar gesund zurückkehrte, aber schon am 13. August an einer Unterleibslähmung in einem Alter von 64 Jahren starb.

Seine vorzüglichsten pädagogischen Schriften sind:

1) Die Volksschule, ein methodischer Lehrkursus, gehalten zu Idstein im Herbste 1816 mit einer Anzahl herzogl. Nass. Schullehrer. Mit 2 Kpfrt. Stuttg. Wetzler'sche Buchhandl. 1817 (1 Thlr. 4 Gr.)

2) Einleitung in die Erziehungslehre in 3 Theilen. 1. u. 2. Thei auch unter dem Titel: Einleitung in die Elementarschulkunde und Schulpraxis für Lehrer in deutschen Elementarschulen. 1. Th. gr. 8. 3. Aufl. 1825. Stuttgart bei Metzler 1 Thlr. 2. Th. 3. Aufl. 1826. Ebend. 1 Thlr. 6 Sgr. 3. Th. 1. Abth. (1. Elementarkl., Schüler von 6--8 Jahren. Kurs. d. Ansch). 3. Aufl. 1828. 20. Gr. 3. Th. 2. Abth. mit 2 Steindrucktaf. 2. Aufl. 1832. 1. Thlr. 3. Th. 3. Abth. Ebend. 1832. 1 Thlr. 8 Gr. 3. Th. 4. u. letzte Abth. Ebend.

Das Vorwort in der zweiten Schrift handelt von der Wichtigkeit des Lehrberufs, von den Erfordernissen eines guten Volksschullehrers und von der Volksschule als Elementarschule und Erziehungsanstalt. Es ist an die Volksschullehrer gerichtet und beginnt:

„Ihr seid Lehrer des Volks. Euer Geschäft ist die Bildung derer, auf welchen die Kraft des Staates ruht. Wenn sie, welche die große Mehrzahl bilden, durch Vernachlässigung verwildern, wie kann dann noch von Blüthe und Wohlstand eines Landes die Rede sein? Wer da weiß, was Erziehung vermag, und doch von Volksbildung gering denkt und zwischen sich und den sogenannten niederen Ständen eine Scheide-

wand ziehen kann, in dessen Brust schlägt kein menschliches Herz. Darum haben auch aufgeklärte Regierungen es anerkannt, daß die unselige Scheidewand fallen müsse, womit man gewisse Stände in der menschlichen Gesellschaft von Andern gewaltsam trennt, und dann mit Verachtung auf diejenigen herabsieht, welche zwar nicht eben so durch Geburt und äußere Verhältnisse begünstigt, wie andere, aber doch auch Menschen sind, wie diese und gleiche Rechte an Menschenbildung haben."

Denzel theilt die Bildungsanstalten in allgemeine und besondere ein. Jene sind solche, welche den Zögling, ohne Rücksicht auf einen bestimmten Beruf, blos zu dem anleiten, was zur allgemeinen Menschen- und Berufsbildung gehört, und was der Mensch in seinen natürlichen geselligen Verhältnissen bedarf. Sie heißen Volksschulen. Diese die besonderen Anstalten, bereiten für einen bestimmten Beruf vor; zu ihnen gehören: Gelehrten-Schulen, Seminarien, Militär-, Kunst-, Gewerb-Schulen.

Die Volksschule ist Elementarschule, weil sie die Kinder von der Zeit, da sie unterrichtsfähig werden, aufnimmt, und bis dahin behält, wo sie zum Ergreifen eines bestimmten Berufes die nöthige Geschicklichkeit und die hinreichenden Kräfte haben; weil sie ferner in allen dem unterrichtet, was zum Fundament des menschlichen Wissens und Könnens überhaupt gehört und wovon alle weitere Bildung ausgeht. Sie gehört nicht Einem Stande und Beruf, sondern eigentlich der Menschheit an. Weil sie Elementarschule ist, beruht jede andere Bildungsanstalt auf ihr, und kann nur dann gedeihen, wenn die Grundlage recht gelegt ist.

Der Volksschullehrer muß auch Erzieher sein, denn sein Unterricht soll die Erkenntnißkräfte üben und stärken; er soll nicht einzelne Kräfte der Seele, sondern die Totalkraft derselben in Anspruch nehmen; er soll Verstand und Herz gleichmäßig bilden und eine harmonische Entwickelung und Bildung aller Kräfte seines Zöglings herbeiführen.

Treffliche Worte spricht Denzel über die Wichtigkeit des Volksschullehrerberufs. Es heißt unter Anderm: „Wie würde es in der Welt stehen, wenn so viele Tausende von Kindern ohne Erziehung und Unterricht heranwüchsen? Welche Verwilderung und Verdorbenheit der Sitten, welcher Mangel des Gefühls für alles, was wahr, gut und edel ist, welche Rohheit, Ungebundenheit und Barbarei herrscht nicht notorisch überall, wo die öffentliche Erziehung und der öffentliche Unterricht vernachlässigt wird! Wie kann Ordnung im Staate, Recht und Gerechtigkeit im Handel und Wandel, Kunst- und Gewerbfleiß stattfinden, wenn es keine öffentliche Gelegenheit zur ersten Bildung des Verstandes und Herzens für diejenigen gibt, die sonst niemand haben, der sich ihrer an-

nimmt, und sie unterrichten kann? — Das Geschäft des Kinderlehrers kann nur dem unbedeutend scheinen, der es vergessen kann, daß am schönsten Gebäude doch das Fundament der wichtigste Theil ist, und daß eine gute Grundlage allein die guten Fortschritte verbürgt." „Der Volksschullehrer pflanzt da, wo sonst Niemand pflanzen würde, und das macht ihn zum wahren Wohlthäter der Menschheit." „Er ist für Hunderte Vater und Mutter; ja er kann ihnen sein, was Vater und Mutter nicht sein können Was er sie lehrt, ist meist das Einzige, was sie aus dem früheren Alter in das spätere hinüber nehmen."

„Alle Eigenschaften, welche der Lehrer nöthig hat, wenn er seiner Wirkung auf die Kinderherzen gewiß sein will, vereinigen sich in dem kindlichen Sinn, der den guten Erzieher erfüllen muß. Dieser Sinn offenbart sich einmal in der zarten Achtung für das, was der Mensch bereits ist, ehe er in die Hand der Erziehung kommt. Die Erziehung schafft nichts neu; sie entwickelt, übt, stärkt blos das Vorhandene.

Glaube an Unschuld und Gefühl für Unschuld und Reinheit des Herzens muß das Gemüth des Erziehers erfüllen. Nur ein reines Herz kann die Unschuld in ihren Empfindungen und Aeußerungen verstehen; und sie auf ihrem einfachen stillen Wege als ein treuer Schutzengel begleiten. Die Achtung für das Kindliche hat Liebe zu den Kindern zur nächsten Folge. Der kindliche Sinn des Lehrers wird sich auch in einer warmen Liebe für seinen Beruf äußern. Diese Liebe begleitet ihn in die Schule, belebt sein Reden und Thun, so lange er unterrichtet und läßt ihn auch außer der Schule nicht vergessen, daß er kein geistloses Handwerk treibt. Dieser kindliche Sinn kann bei Stolz und Anmaßung nicht bestehen. Stolz und Anmaßung entfernen das Kinderherz, so wie sie der noch unentweihten Seele des Kindes selbst noch fremd sind. Der kindliche Sinn ist ein Sinn der Demuth und Geduld, und der Lehrer hat täglich nöthig zu beten: „Gott gib mir Weisheit, Treue und Geduld! Der kindliche Sinn ist mild und läßt nirgends den despotischen Geist aufkommen. Der Despotismus hat noch nie etwas Gutes bewirkt, aber auf ein zartes, weiches Kinderherz drückt er doppelt hart, und wird entweder erdrücken oder ertödten oder wenigstens unempfindlich machen. Der kindliche Sinn ist seinem ganzen Wesen und Streben nach echt religiös. Das ist die Hauptsache, daß der Lehrer von Christenkindern von christlich religiösem Glauben beseelt und erwärmt sei Wie kann man auch Religion — nicht nur lehren, — sie tief im kindlichen Gemüth erwecken und beleben wollen, wenn man selbst keine hat? Hat der Lehrer ein wahrhaft kindliches Gemüth und fühlt er in sich nur einiges Lehrertalent, so kann es nicht wohl anders sein, als daß ihm sein Geschäft täglich interessanter wird."

„Ja es ist ein herrlicher Anblick um den Anblick eines Lehrers, welcher weiß, was er will; der der Sache, die er behandelt, mächtig, und

lebendig durchdrungen von dem hohen Segen seines Berufs, in stiller, demüthiger Begeisterung säet und pflanzt und begießt und nicht müde wird, und dann mit unerschütterlicher Zuversicht das Gedeihen seiner Arbeit von oben erwartet."

Bezüglich der Kenntnisse und Geschicklichkeiten, die der Lehrer nöthig hat, sagt Denzel: „Man kann mit Recht von ihm fordern,

1) daß er eine gründliche elementarische Kenntniß aller jener Lehrgegenstände habe, die in seinen Unterricht einschlagen, d. h. daß er jeden Unterrichtsgegenstand nach seiner elementarischen Stufenfolge aufgefaßt, die einzelnen Theile desselben nach ihrem innern Zusammenhange sich fest eingeprägt und ihn von allen Seiten um so mehr gründlich studirt habe, als der Elementarunterricht seiner Natur nach kein anderer als ein gründlicher sein darf;

2) daß er diejenige Wissenschaft und Kunst, welche ihn in den Stand setzt, von seinen Kenntnissen einen zweckmäßigen Gebrauch in seinem Berufe zu machen, d. h. die Erziehungswissenschaft und Erziehungskunst nach allen ihren Theilen mit größtem Fleiß und Eifer gründlich, sowohl theoretisch als praktisch studirt habe, und noch immer weiter darin zu kommen trachte.

Darum kann man aber auch keinem Lehrer sagen: So viel, gerade so viel und nicht mehr bedarfst du! Ja, man kann und soll ihm in keiner Wissenschaft, die in seinen Unterricht nur immmer einschlägt, irgend ein Ziel setzen wollen, denn je allseitiger gebildet der Mensch ist, desto mehr kann er auch für die Bildung Anderer leisten. Dagegen soll der Schullehrer den gutgemeinten Zuruf ja nicht gering achten: Versäume über dem Entfernten das Nächste, über dem, was deine Bestimmung nur von ferne berührt, dasjenige nicht, was in unmittelbarer Beziehung zu deinem Berufe steht! Suche dich vor Allem zum praktisch gewandten Lehrer immer mehr zu bilden. „Denzel schließt sein Vorwort mit den Worten: Und so gehet denn, ihr lieben Lehrer der Volksschulen, mit Muth und Freudigkeit an euer Werk der Menschenbildung. Seid treue verständige, unverdrossene Arbeiter im Garten der holden Unschuld, und eine reiche Ernte des Guten sei euer Lohn!„

Der erste Theil handelt die allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre ab; der zweite die Lehre vom Volksschulwesen und der dritte stellt in 3 Abtheilungen den Unterricht der Volksschule praktisch dar.

1. Theil.

Zuerst wird von der Natur und Bestimmung des Menschen gehandelt, weil die Grundsätze der Erziehung nur dann gefunden werden können, wenn beide, Natur und Bestimmung des Menschen, erkannt sind. (Vergl. oben Graser p. 222.)

Das Wesen der menschlichen Natur beruht auf der innigen Verbindung des Leibes und der Seele; der Hauptvorzug der menschlichen Natur besteht in der Vernunft; die menschliche Natur entwickelt sich nothwendigen Gesetzen gemäß aus sich selbst; die Menschenkraft ist nur eine, die sich jedoch nach 2 Hauptrichtungen, als Körper- und Geisteskraft offenbart.

Die Gesetze der Entwickelung organisirter Wesen sind: ihre Kraft treibt von Innen heraus, schreitet stätig fort, verbreitet sich nach allen Richtungen gleichmäßig und in einer gewissen Stufenfolge. Der Mensch wird also, was er werden soll, nur aus sich selbst; nur eine allseitige, harmonische Ausbildung aller Kräfte ist das Ziel aller Entfaltung der Humanität im Menschen.

Das Tiefste der menschlichen Seele ist das Gemüth und das Hervorstechendste in diesem die Liebe, der Zug des Herzens nach einer geistigen Vereinigung mit denjenigen, welche dem Kinde die nächsten sind, mit dem Zug zum Höheren und Unendlichen — Fundament der Religiosität.

Es werden folgende Vermögen der Seele unterschieden:

1) ein Vermögen, das Angenehme zu empfinden; Gefühlsvermögen überhaupt;
2) das Schöne zu empfinden und selbst darzustellen; ästhetisches Gefühlsvermögen, Kunstvermögen;
3) das Wahre zu erkennen; Erkenntnißvermögen;
4) zu begehren und dann das Gute zu wollen und zu thun; Begehrungs- und Willensvermögen; und endlich
5) zum Höchsten, Göttlichen uns aufzuschwingen; religiöse Anlage; Religionsvermögen.

Diese Vermögen werden nun spezieller betrachtet. Nach diesem ist von den Verderbnissen die Rede, welchen die Natur des Menschen ausgesetzt ist.

Denzel sagt, daß aus den Fehlern, welche in der ersten Erziehung begangen werden, sich zwar manche falsche Richtung erklären läßt, welche die Kräfte in der Folgezeit erhalten, daß wir aber damit noch nicht ausreichen, sondern der heiligen Schrift recht geben müssen, wenn sie von einem angebornen Verderben spricht.

Die Unarten, welche sich bei den Kindern im frühesten Alter vorfinden, sind insgesammt falsche Richtungen, welche die Kräfte und Triebe gleich mit dem Anfang ihrer Entwickelung nehmen. Arbeitet man einer solchen falschen und einseitigen Richtung nicht gleich im Anfang wirksam entgegen, so fixirt sie sich, und geht in eine böse Gewohnheit über. Sind aber einmal diese übeln Gewohnheiten in das Naturell verwachsen, so ist auch in der Folge, wenn der Geist die gehörige Stärke erhält, die völlige Herstellung jener bessern Richtung unmöglich, was mit dem übereinstimmt, was Schwarz in seinem Lehrbuch der Pädagogik 2c. S. 143 sagt: „Mit Beendigung der Kindheit muß das Wichtigste der Erziehung geschehen sein, weil alsdann das Naturell entwickelt ist, und die Tugenden, so wie die Unarten sich schon bestimmt angelegt haben. — Was vor dem 4., längstens vor dem 8. Jahre verwahrloset ist, wird nie ganz wieder gut gemacht."

Denzel nimmt als Grund der Unarten den in seiner ersten Entwickelung begriffenen, zarten, leichtgereizten Körper an, und bringt sie auf vier Hauptfehler zurück. Der erste Hauptfehler ist

1) Eine übermäßige Empfindlichkeit für jeden angenehmen Sinnenreiz und Sinnengenuß, woraus Unmäßigkeit, Naschhaftigkeit 2c. entsteht.

2) Der zweite Grundfehler liegt in der zu großen Lebhaftigkeit und Flüchtigkeit der Gefühle, welche sich in Leichtsinn u. s. w. äußert.

3) Der Hang, welcher sich dem Frohsinn entgegen setzt und in Verdrüßlichkeit, Faulheit u. s. w. sich äußert.

4) Ein Uebergewicht der eigennützigen und selbstsüchtigen Triebe, woraus Eigensinn, Neid, Zorn, Zank u. s. w. sich bildet (Vergl. damit, was im Art. Niemeyer über diesen Gegenstand steht!)

Die Entfaltung der Kräfte im Allgemeinen ist nach Denzel folgende: Zuerst ist der Gesichtssinn thätig, später der Gehörsinn, dann der Gefühlsinn und endlich der Sinn des Geschmacks und Geruchs. Mit der freien Bewegung der Augen tritt der Geist in Thätigkeit; stärker zeigt sich das Geistige in der Freundlichkeit und dem Lächeln des Kindes. Mit den Zähnen tritt die Fähigkeit der Sprache hervor. Das Anschauungsvermögen kommt zuerst in Bewegung; anfangs faßt das Kind alles als Ganzes auf, darnach unterscheidet es Einzelnes. Zwei Triebe sind es vorzüglich, welche in dem Kinde mächtig sind, wenn es gehen und etwas reden kann: der Thätigkeits- und der Nachahmungstrieb. Dadurch werden die Sinne immer schärfer, der Verstand fängt allmählig sein Geschäft des Unterscheidens und des Ordnens an. So unterscheidet sich das

Kind bald selbst von der Außenwelt und gelangt zum Gefühl und endlich zum Bewußtsein seiner selbst.

Gegen das 6. Jahr fallen die Milchzähne aus und die Knochen werden fester und stärker, die Nerven erhalten mehr Spannkraft, die Gehirnnerven mehr Energie und dadurch größere Fähigkeit, die sinnlichen Eindrücke zu halten und zu bewahren. Die Periode des Gedächtnisses und der Einbildungskraft tritt ein. Das Knaben- und Mädchenalter ist gekommen.

Vom 12. Jahre an bereitet sich eine große Veränderung am Körper und Geist vor, welche bei dem Mädchen gewöhnlich im 15. und 16., bei dem Jünglinge im 17. und 18. Jahre sich stark äußert. Die Natur macht eine außerordentliche Anstrengung zur Entwickelung des Körpers; die Stimme bricht, die Gefühle werden inniger und wärmer; die Phantasie erscheint in ihrer regsten Thätigkeit. So wie diese Zeit die Blüthezeit des menschlichen Lebens ist, so ist sie auch die gefährlichste, weil alles darauf ankommt, welche Kraft im Menschen die Oberhand über die andere erhält. Sie entscheidet für das folgende Leben.

Als Hauptperioden der geistigen Entwickelung werden dargestellt: 1) die Zeit des Auffassens sinnlicher Eindrücke oder die Periode des vorherrschenden Anschauungsvermögens; 2) die Periode des vorherrschenden Gedächtnisses und der reproduktiven) Einbildungskraft; 3) die Periode des vorherrschenden Verstandes und der Urtheilskraft; 4) die Zeit körperlicher und geistiger Gährung, die Periode der Phantasie, der Ideale und neuer Welten und 5) die Periode der Vernunft. Die Periode des Anschauungsvermögens geht vom Anfang des Lebens bis ins 8. Jahr. Im Anfang des 7. Jahrs wird das Gedächtniß und die Einbildungskraft vorzüglich thätig. Den höchsten Grad der Stärke haben diese am Ende des 12. Jahres erreicht. Schon am Ende des 10. Jahres sehen wir Spuren von lebhafter Verstandesthätigkeit. Im 12. Jahr tritt der Verstand erst stark hervor und hat gegen das 18. Jahr seine volle Stärke. Im 16. Jahre fängt jene Gährung der Kräfte und die schöne Zeit der kräftig-thätigen Phantasie an. Je mehr sich dieser Kampf legt, desto mehr gewinnt gegen das 23. Jahr die Vernunft die Obergewalt.

Hierauf wird der Mensch in der Gesellschaft: als Familienglied, als Mitglied des Staats und in seinen Verhältnissen zur Menschheit betrachtet.

Stände nimmt Denzel drei an:

1) den, welcher der Natur ihre Produkte abgewinnt;
2) den, welcher sich mit Verarbeitung und dem Umtausch der Produkte beschäftigt.
3) den, welchen die gelehrte und wissenschaftliche Klasse bildet.

Ueber die Bestimmung des Menschen heißt es: der Mensch hat die dreifache Aufgabe, 1) als ein Wesen, dessen Dasein sich weit über dieses Erdenleben hinaus erstreckt, und das zu einem grenzenlosen Fortschreiten berufen ist, einer immer größern Veredlung seiner Natur nachzustreben; 2) als Mensch auf Erden nach allen jenen Vorzügen, welche die vollendete Menschheit hienieden auszeichnen, zu trachten, und als ein an dem Schicksal der menschlichen Gesellschaft theilnehmendes Mitglied derselbigen so viel Segen, als möglich, auf der Erde zu verbreiten; endlich 3) ausgerüstet mit allen für seinen besonderen Beruf nöthigen Einsichten, Fertigkeiten und Kenntnissen, denselbigen mit der gewissenhaftesten Treue zu erfüllen.

So verschiedenartig dieses Ziel des Menschen auch scheint, so ist es doch nur eines. Denn das Streben nach dem Unendlichen drückt sich in allem Edeln und Herrlichen aus, das der menschliche Geist im Laufe der Zeiten zum Segen der Menschheit hervorbringt. So ergreift der Mensch im Streben nach seiner endlichen Bestimmung zugleich seine unendliche und dieses Leben als der Anfang seines Daseins überhaupt wird ihm eine Schule für ein höheres Leben.

Im 2. Abschnitt werden die Grundlinien der Erziehungs- und Unrichtslehre gegeben.

Der Mensch muß von andern erzogen werden, so lange bis er sein Selbstführer sein kann.

Erziehen heißt: durch planmäßig geordnete Veranstaltung die Kräfte und Anlagen der Menschennatur in ihrer Entfaltung so leiten, daß der Zögling dadurch zu seiner vollkommenen Ausbildung gelange, und seine volle Bestimmmung als Mensch erreichen kann.

Grundsätze der Erziehung sind: I. Höchster Grundsatz: Leite durch Anwendung der naturgemäßesten Mittel alle Anlagen und Kräfte deines Zöglings in ihrer harmonischen Entfaltung so, daß daraus die möglichst vollendete Blüthe der Humanität hervorgehe; II. Abgeleitete Grundsätze: da alle Menschenkräfte sich in der Einen Menschenkraft vereinigen, so hat die Erziehung jede Einseitigkeit im Entwickeln und in der Bildung zu vermeiden; sie hat durch die zweckmäßigsten Mittel die Entfaltung von Innen heraus zu befördern; dem stetigen, nach nothwendigen Gesetzen fortschreitenden Entwickelungsgang der Natur zu folgen; die emporstrebenden Kräfte auf alles Gute und Schöne planmäßig hin zu lenken; den sittlich religiösen Gesichtspunkt bei allem, was sie thut, festzuhalten.

Da endlich jeder Mensch seine eigenthümliche Körper- und Geisteskonstitution hat, so hat die Erziehung dafür zu sorgen, daß die

Individualität des Zöglings nicht nur nicht verwischt, sondern durch besondere angemessene Behandlung gehoben werde.

(Man vergleiche damit, was in den vorausgegangenen Artikeln über den höchsten Grundsatz der Erziehung angegeben ist).

Ueber den Unterschied zwischen Entwickeln, Bilden und Heilen lies't man bei Denzel Folgendes: Sucht der Erzieher nur das Hervorbrechen und Aufstreben der kindlichen Kräfte überhaupt zu befördern, und sie durch zweckmäßige Uebung zu stärken, so entwickelt er. Sucht er die sich entfaltenden Kräfte unter sich in die gehörige Harmonie zu bringen, und sie in ihrer Entfaltung auf ein bestimmtes Ziel hinzuleiten, so bildet er. Hat es der Erzieher mit unverbildeten Kräften zu thun, so ist sein Geschäft das Geschäft reiner Entfaltung. Sind es bereits verbildete Kräfte, die er wiederum in ihre bessere Richtung bringen soll, so hat er das Geschäft der pädagogischen Heilung.

Die absichtliche Mittheilung und Anleitung zur Erwerbung der nothwendigen Kenntnisse und Geschicklichkeiten nennen wir Unterricht.

Hierauf ist von der körperlichen Erziehung im Besondern die Rede.

Körperliche Erziehung.

Der Geist soll den Körper beherrschen; dieser muß also so beschaffen sein, daß ihn jeder für seine Zwecke ungehindert mit Leichtigkeit gebrauchen kann.

Die Blüthe körperlicher Entfaltung besteht 1) in Fülle der Gesundheit, 2) in Kraft und Dauerhaftigkeit, 3) in Gewandtheit und Gelenkigkeit und endlich 4) in der innern und äußern organischen Ausbildung.

Es wird nun gezeigt, was die Erziehung bezüglich der natürlichen Mittel, z. B. der Luft, der Kleidung, der Nahrung, der Bewegung zur Bildung des Körpers zu beobachten habe. Alsdann ist von den künstlichen Mitteln zur Bildung des Körpers, von der Gymnastik und Turnkunst, vom Einfluß des Gemüths auf körperliche Bildung und von der Bildung der Sinnen- und Sprachwerkzeuge die Rede.

Denzel will besondere Uebungen im Scharf-, Weit- und Richtigsehen und Hören vorgenommen wissen; ebenso betrachtet er die Uebung der Sprachorgane und zwar in der Ordnung, in welcher die verschiedenen Laute sich bilden, als einen Gegenstand der ersten Erziehung.

Geistige Eriehung.

Als Zielpunkte der geistigen Erziehung stellt Denzel Folgendes auf: Man soll den Zögling zum genauen Aufmerken und zum vollständigen Ergreifen dessen gewöhnen, was man ihm vorhält. Man soll die Selbstständigkeit des Zöglings und die innere Kraft zur lebendigen Verarbeitung des Aufgenommenen anregen. Man soll ihn zum Gefühle

dessen führen, was er vermag, indem man das Leichtere in genauer Stufenfolge an das Schwerere knüpft. Man soll ihn nicht rasten und ruhen lassen, bis er erstrebt, errungen und vollendet hat. Wie das Gefühl die Wurzel aller geistigen Thätigkeit ist, so spricht Denzel in der geistigen Erziehung auch vor Allem von der Bildung des Gefühlvermögens. Allen einzelnen Gefühlen des Kindes liegt das Lebensgefühl zu Grunde, welches sich im kindlichen Frohsinn darstellt.

Der Entwickelungsgang der Gefühle soll stufenweise vom Sinnlichen ins Geistige seine Richtung nehmen. Das Gefühl bilden heißt also nichts anders, als der aufstrebenden Kraft stufenweise immer geistigeren Stoff unterschieben und so das Interesse am Geistigeren erwecken.

Die körperlichen Gefühle sind die ersten, welche erwachen. Sie bedürfen keiner Erweckung und Belebung, wohl aber des Niederhaltens und der Schwächung, denn ihre Gewalt ist nur allzustark über den im Sinnlichen befangenen Unmündigen; sie können der ganzen Bildung verderblich werden, wenn sie nicht bald edleren Gefühlen weichen. Der Anfang dieser ist, daß sich Auge und Ohr an Erscheinungen der Außenwelt, an schimmernden Farben, hellklingenden Tönen ergötzt, während innerlich der Zug des Herzens zu Vater und Mutter hinzieht. Die Gefühle, welche Jenes erzeugt, sind das Element alles Wissens und der Kunstbildung. Die Gefühle, welche in Diesem ihren Grund haben, sind das Element der Sittlichkeit und der Religion.

Das kindliche Gefühl wirft sich zuerst auf die Spiele, und der Erzieher hat dasjenige unterzuschieben, was er für die Gefühlsbildung zweckmäßig erkennt. Der Zug der Kinder zu den Eltern tritt als Liebe, Vertrauen, Folgsamkeit, Dank hervor und es entwickelt sich daraus das sittliche Gefühl. In den natürlichen Spielen schließen sich Kinder an Kinder an und alle wohlwollenden Gefühle finden darin ihre Nahrung. Der Erzieher hat nur dabei dem leicht aufkeimenden Neide und allen übrigen Auswüchsen der Selbstsucht zu steuern. Man pflege die wohlwollenden Gefühle auf jede Art und sie dehnen sich von selbst auf andere Menschen aus. Das religiöse Gefühl wird daraus trefflich hervorgehen.

Im Jünglings- und Jungfrauenalter ist das Gefühlsvermögen vorzüglich thätig. Dasselbe ist die Zeit erhabener Gedanken (Ideen) in der Begeisterung. Diese Ideen in dem Gemüth des Zöglings zu heben und zu verstärken, muß des Erziehers heilige Sorge sein.

Als Belebungsmittel des Gefühls wird die Geschichte, die Erzählung, die Zeichenkunst, die schöne Rede, die Poesie und die Musik betrachtet. Die Elementarbildung hat nur die Aufgabe, das Gefühl für das einfach-natürlich Schöne zu erwecken und zu bilden. Ist dies geschehen, dann führe man die Zöglinge zu den Produkten schöner Phantasie, zu den herrlichen Geistesgebilden vorzüglicher Dichter, und sie wer-

den das ächt Schöne in solchen poetischen Darstellungen, so vorbereitet, gewiß empfinden.

Von der Bildung des Erkenntnißvermögens.

Bei den Anschauungsübungen soll man vom Ganzen zu den Theilen gehen; durch deutliche Wahrnehmungen wird der Thätigkeit des Gedächtnisses und der Einbildungskraft am besten vorgearbeitet. Gutgeleitete Sinnenübungen sind daher die besten Vorübungen des Gedächtnisses und der Einbildungskraft.

Außerdem kommt bei den Gedächtnißübungen Alles auf öfteres geordnetes Wiederholen und ein natürliches Zusammenknüpfen schon vorhandener verwandter Vorstellungen mit den neuen, erst einzuprägenden an.

Bei den Verstandesübungen heißt es: Im Anfang fallen dieselben als Uebungen im Vergleichen und Ordnen zusammen; später wird ihnen durch Einführung in das Wesen der Form und der Zahl eine geistigere Richtung gegeben; die beste Verstandesübung ist ein gründlicher Unterricht in der Sprache.

Um das sittliche und religiöse Urtheil zu begründen, lenkt der Erzieher die Verstandesthätigkeit auf die Wahrnehmungen des inneren Sinnes und auf die Aussprache des Gewissens.

Die Uebung des Verstandes ist Vorübung der Vernunft; denn wenn einmal lebendige Geistesthätigkeit erweckt ist, so strebt der Geist, seinen Gegenstand, an seiner Quelle aufzufassen und schließt daher weiter bis auf seine letzte unsichtbare Ursache zurück.

Jede zweckmäßige Uebung der untergeordneten, vorherrschenden Kraft ist zugleich Vorübung der nächst höheren.

Im Kapitel von der Bildung des Begehrungsvermögens oder der sittlichen Erziehung wird zuerst vom Werth, vom Ziel und vom Umfang dieser Erziehung gesprochen.

„Wer nicht zum Guten erzogen ist, ist gar nicht erzogen.“ Die Erziehung in dieser Beziehung hat aber nicht nur mit nothwendigen, in der Menschennatur liegenden Beschränkungen der Kräfte, sondern mit einem angebornen Hang zum Bösen zu kämpfen. Das Ziel der sittlichen Erziehung wird darin gesucht, daß der Zögling erstens diesen Kampf gegen das Böse jederzeit mit gutem Erfolg bestehe und zweitens allen Forderungen seines edleren Selbst die möglichste Genüge leisten könne.

Das Böse wird nicht überwunden, wenn man nicht das entgegengesetzte Gute in dem Herzen pflanzt und wenn man nicht das ganze Gemüth für alles, was gut und edel ist, gewinnt.

Es entspringt deshalb daraus die doppelte Aufgabe:

1) den sittlichen Sinn des Zöglings zweckmäßig anzuregen und zu beleben;

2) durch frühe Angewöhnungen und durch jedes zweckmäßige Stärkungsmittel des Willens ihm die Ausübung des Guten und den Sieg über das Böse zu erleichtern.

Die erste Anregung des Gewissens kann auf keine andere Art geschehen, als daß der Erzieher selbst an die Stelle des noch unentwickelten Gewissens tritt, und in dieser Eigenschaft unbedingten Gehorsam und Glauben an die Wahrheit seiner Aussprüche fordert.

Lange Reden über die Rechtmäßigkeit und Unrechtmäßigkeit einer Handlung verwirren das Gefühl. Das Wort: das sollst du thun! so stehts in deinem Innern geschrieben, so will es Gott 2c., thut in seiner Kürze weit mehr Wirkung, als die stärksten Vernunftgründe. Durch Erzählungen aus der Kinderwelt, die die sittliche Wahrheit versinnlichen; durch Anregung des Gefühls für das Schickliche und Anständige wird das sittliche Gefühl ebenfalls geübt; aber das beste Mittel, den moralischen Sinn zu beleben, ist die Religion; denn Sittlichkeit und Religion sind und bleiben eins. Nur mit ihrer Hülfe kann dem schwachen Menschen der Sieg über das Böse gelingen, nur der Glaube ist es, der die Welt überwindet.

Als Stärkungsmittel des Willens für moralische Zwecke werden die guten Gewöhnungen betrachtet.

Es gibt gewisse Grundtugenden (wenn man den Ausdruck: Tugenden — hier gebrauchen darf), welche die Bedingung alles moralischen Aufstrebens und aller sittlichen Wirksamkeit sind; Fertigkeiten, welche früher erworben sein müssen, als sie der moralische Sinn freithätig erzeugen kann.

Als solche Grundtugenden führt Denzel auf:

1) Frühe Gewöhnung zum Gehorsam. Manche glauben, der Wille bekomme nur dann Kraft und Selbstständigkeit, wenn man ihn ungebunden walten lasse und von jeder Beschränkung so viel als möglich befreie. Für die Erziehung gibt es wohl keine verderblichere Meinung. Aus der Anwendung dieser verkehrten Maxime erklärt sich manches Zeichen der Zeit, und sie rechtfertigt die allgemeine Klage, daß sich die Jugend nichts mehr sagen lassen wolle, jede Fessel verschmähe, und sich in ihren Jugendrechten schon beeinträchtiget glaube, wenn man den freien, ungebundenen Neigungen nur einigen Halt entgegensetzt.

Denzel versteht aber unter dem Gehorsam, zu welchem die Jugend gewöhnt werden soll, nicht jenen blinden, sklavischen Gehorsam, sondern den, durch die Liebe und Achtung ezeugten

Auch sollen die Opfer, welche man von dem Gehorchendn fordert, nicht widernatürlich und nicht zu groß sein.

2) Die Kinder sollen frühe zur Aufmerksamkeit gewöhnt werden; denn würden wir so leicht zum Bösen verführt werden, wenn wir gewohnt wären, aufmerksamer auf das zu sein, was um uns her, und was in unserm eigenen Herzen vorgeht?

3) Gewöhnung zur beharrlichen Thätigkeit; denn ist nicht der Müssiggang die Quelle alles Uebels, das Thor, durch welches Sünde und Laster einzieht? Wie viel Böses schneidet daher eine wohlgeordnete, anhaltende Thätigkeit nicht schon in der Wurzel ab?

4) Gewöhnung zur Ordnung und Pünktlichkeit. Wie wohlthätig diese auf das sittliche Verhalten des Menschen wirken müsse, darf nicht erst gesagt werden, da dieses ja nichts anders ist, als der Ausdruck der schönen Regeln und Ordnung in unserm Innern.

5) Gewöhnung zur Wohlanständigkeit, zur Reinlichkeit und zur Schamhaftigkeit. Die Forderungen, gegen Jedermann freundlich und bescheiden zu sein, nicht zu reden, wenn ältere Personen sprechen, nicht ungestümm zu lärmen und zu poltern, sich jeder ungeziemenden Rede zu enthalten rc., regen von selbst das sittliche Gefühl an. Dabei aber sei es ferne, die Kinder zu Drahtpuppen machen, ihnen die schöne Kindlichkeit rauben, und dafür eine altkluge Gesetztheit einimpfen und anbilden zu wollen. Es gibt nichts Unnatürlicheres, als ein Kind, das seine Natürlichkeit verloren hat, wie ein Buch spricht, und während andere Kinder im fröhlichsten Leben sich bewegen, — wie ein Götzenbild an der Seite der Mutter sitzt, schlechterdings alt sein will und alle Bewegungen den älteren Personen nachäfft. Man lasse dem Kinde doch seine kindliche Unbefangenheit, zwänge den Geist so wenig als den Körper in die enge Schnürbrust der Etikette, sondern lege ihm die äußere Sitte nur wie ein leichtes Gewand um, das nicht preßt und in welchem es sich ungezwungen bewegen kann.

6) Gewöhnung zu Offenheit. Man sollte nicht sagen Gewöhnung; denn das Kind ist von Natur offen.

An der Erhaltung dieser Offenheit ist aber sehr viel gelegen, denn sie ist die Mutter der Wahrheitsliebe, sowie Verschlossenheit die Mutter der Lüge ist. Der letztern kann man nicht ernstlich genug entgegentreten, denn Lügenhaftigkeit verbildet den ganzen Charakter. Wenn Liebe und Vertrauen den Erzieher überall leitet und das Kind in ihm seinen besten Freund erblickt, so wird das Kind ihm nichts verhehlen und von Verstellung und Lüge fern bleiben.

7) Als letzte Gewöhnung ist die zur Dienstfertigkeit angegeben, welche als Vorbildungsmittel für thätige Menschenliebe gilt. Denn die Fertigkeit im Dienstleisten vermindert die Schwierigkeiten, welche der menschenfreundlichen Thätigkeit entgegen stehen u. s. w.

Diese Angewöhnungen sind nicht schon selbst Tugend, bereiten aber den Zustand des Gemüthes vor, in welchem die moralische Kraft sich

frei und ohne eine zurückdrängende Hemmung entwickeln und ausbreiten kann.

Wenn wir im Vorstehenden denselben Ansichten begegnen, die wir bei Niemeyer finden, so gilt dasselbe noch weit mehr in dem, was über die Heilung moralischer Krankheiten, z. B. der zu mächtigen Sinnlichkeit, Naschhaftigkeit, Trägheit, des Eigennutzes und der Habsucht, des Neides, der Bosheit, der Lüge gesagt ist; deswegen unterbleibt hier eine besondere Mittheilung daraus.

Von der Bildung zum Höchsten des Erkennens, Fühlens und Begehrens, oder von der religiösen Erziehung heißt es: „Die Bildung zum Höchsten des Erkennens, Fühlens und Begehrens ist die religiöse Erziehung. In der Religion ist Erkennen, Fühlen, Begehren Eins. Religiosität ist die herrschende Stimmung eines Gemüths, das überall Gott sucht und fühlt und findet. Der religiöse Sinn äußert sich nach zwei Richtungen, als Glaube und als Liebe. Aus der Vereinigung beider geht die Hoffnung hervor." Es wird gezeigt, wie sich das Religiöse im Kinde zuerst äußert. Das Kind schmiegt sich an die Mutter*) und späterhin an den Vater, sein Auge hält sich an alles Auffallende und Imponirende, es belebt Alles und beseelt das Belebte, deswegen ist es so empfänglich für alle Erscheinungen von Engeln, die es sich als geflügelte menschliche Wesen vorstellt. Seine Religion ist ein Glaube an eine Art von Vielgötterei, was ganz und gar nichts schadet. Man fürchte ja nicht, daß durch frühes Nennen Gottes das Kind eine zu sinnliche Vorstellung von Gott erhalte; wie die gesammte Bildung des Menschen geistiger wird, entkleidet sich auch die Vorstellung von Gott immer mehr der sinnlichen Hülle. Durch die Liebe zu Vater und Mutter wird die Liebe zu Gott in dem Kinderherzen erzeugt; aber die kindliche Liebe muß sich auf Eigenschaften der Aeltern gründen, welche sie in den Augen der Kinder moralisch achtungswürdig machen. Die kindliche Liebe geht aber nicht ohne thätige Mitwirkung des Erziehers in die religiöse über; es muß dem Kinde gezeigt werden, daß ihm die älterliche Liebe bei weitem nicht alles sein kann, daß das Beste unmittelbar von oben herab kommt. Da das Suchen, Fühlen und Finden Gottes ein Hauptmerkmal des religiösen Sinnes ist, so lege man es bei Kindern auf keine weitläufige Beweise für Gottes Dasein an, sondern lasse das Kind auf jedes Gotteswort, das ihm aus der Natur, aus dem Menschenleben, aus der Geschichte der Vorwelt und der Mitwelt, aus seinen eigenen Begegnissen entgegen tönt, sorgfältig achten. Eine Geschichte, in welcher Gott gleichsam sichtbar wandelt, ist uns Noth und diese haben wir im Alten und Neuen Testamente. Im ersten historisch-religiösen Unterricht kann man die Geschichte der

*) Derselbe Gedanke, den schon Pestalozzi so schön und gemüthvoll darstellte.

Bibel nur als Einzelgeschichten, partiell, behandeln; aber nach und nach erweitert man den Blick auf das Ganze und läßt die Zöglinge immer mehr in den Gang der göttlichen Vorsehung hinein blicken, welchen diese mit dem auserwählten Volke gegangen ist. Damit verbindet man noch Züge aus dem Leben anderer guter Menschen, die Gott auf eine ausgezeichnete Art geführt hat, und der Unterricht in den Lehren des Christenthums nach einem gewissen natürlichen Zusammenhange darf dabei auch nicht versäumt werden. Dem Gedächtnisse der Kinder werden die einfachen Lehren in kurzen Sätzen eingeprägt und wenn sie zu der Geschichte des liebevollsten Menschenfreundes geführt sind, so soll man den Zusammenhang der christlichen Lehren nach und nach immer strenger und den Inhalt der Religionslehre ausführlicher machen. Dadurch wird der Verstand in Anspruch genommen; aber man sorge dafür, daß das Gefühl im bloßen Wissen nicht untergehe! Das erste Mittel zur Belebung dieses Gefühls ist das Gebet. Ermahnung an die Erzieher, die Kinder fleißig beten zu lassen. Vor dem 12. Jahre sollten Kinder zum Besuchen der Predigten nicht angehalten werden; zum Besuch der Katechisationen halte man sie etwa im 9. Jahre an. Der Tag, an welchem man dem Kinde gestattet, das erste Mal Theil an dem Gottesdienste zu nehmen, sollte ein wahrer Festtag, gleichsam der Vorsabbath des Confirmations-Tages, sein. Ein Belebungsmittel des religiösen Gefühls ist auch der Gesang, deswegen sollte derselbe in Schule und Haus fleißig geübt werden. Um das Gefühl seiner höhern Bestimmung im Zöglinge zu wecken, lenke er den Blick aufwärts zum gestirnten Himmel und lasse er ihn in die Unermeßlichkeit der Schöpfung hineinsehen. Zuletzt soll er ihn noch mit einem christlich-religiösem Beispiele vorangehen und insbesondere noch zu dem Muster aller wahren Geistesgröße, Jesu Christo, führen und ihm da an dem Bilde des Einzigen zeigen, was menschliche Kraft vermag.

Die Modifikation der Erziehung nach der Natur und Bestimmung der Geschlechter wird ausführlich und trefflich geschildert; ebenso wird über Belohnungen und Strafen in der Erziehung gesprochen.

Belohnungen und Strafen werden in der Erziehung nie ganz entbehrt werden können, besonders die letztere; denn wie könnte man ungerathene Kinder zurecht bringen, ohne die Anwendung von Strafen, ohne daß man dem ausartenden Trieb nach sinnlichem Wohlsein den sinnlichen Schmerz entgegensetzt?

Mit den Belohnungen ist es anders. Auch bei der zweckmäßigsten Anwendung können sie immer noch in einer Hinsicht verderblich werden. Sie gewöhnen nämlich leicht das Kind, für alles Gute, das es thut, Belohnung zu erwarten, und machen daher die Tugend eigennützig. Im erwachsenen Alter glaubt der Mensch dann, es müsse immer so sein, überall müsse er für seine guten Handlungen Anerkennung, Dank, Lohn finden, und

wie sehr findet er sich dann getäuscht! Wenn ihm die Welt in der Folge seine besten Bemühungen mit Nichtachtung und Undank lohnt, wenn der Erfolg seinen Hoffnungen auf keine Weise entspricht, wenn er sieht, wie das Laster herrlich und in Freuden lebt, und die Tugend darbt; wie der Unwissende, der Heuchler, der, der sich an Gott und Menschheit frevent lich versündigt, geehrt und hochgepriesen, und der Weise, der Redliche, der thätige Menschenfreund hintangesetzt ist, — was kann die Folge davon sein, als daß er sich in seiner Lage höchst unglücklich fühlt, in seinem Eifer für das Gute nachläßt, und endlich kalt der Tugend den Rücken wendet? So schädlich kann die Gewöhnung an Lohnerwartung werden.

Was hierauf über Belohnungen und Strafen angegeben wird, ist dem Wesen nach schon aus Niemeyer (S. oben p. 151—153) bekannt und wird deßhalb hier nicht besonders namhaft gemacht.

Der Elementar-Unterricht.

Jede absichtliche Anleitung, welche dem Schüler zur Erwerbung gewisser Kenntnisse und Fertigkeiten gegeben wird, heißt Unterricht. (Man vergleiche diese Erklärung z. B. mit der Graser'schen. S. oben p. 240.)

Hat man zugleich die bestimmte Absicht, vermittelst desselben die im Unterricht beschäftigten, noch unausgebildeten Kräfte des Schülers zu üben, zu stärken und zu bilden, so nennen wir einen solchen Unterricht Erziehungs-Unterricht.

Gleich Graser sagt Denzel, daß beim Unterrichte 2 Punkte in Betracht kommen:

1) Was soll gelehrt werden? (Unterrichtsgegenstand.)
2) Wie soll gelehrt werden? (Methode des Unterrichts.)

Der Elementar-Unterricht ist der Unterricht in den Elementen der menschlichen Erkenntnisse und Geschicklichkeiten, oder in dem, was zum Fundament der Menschen- und Berufsbildung gehört, mit besonderer Hinsicht auf Erweckung, Entfaltung und Bildung der kindlichen Anlagen und Kräfte.

Es gibt im Grunde zweierlei Elemente: allgemeine (Ur-) Elemente alles menschlichen Wissens und Kennens; besondere Elemente jeder besondern Elementar-Wissenschaft, nachdem sich die Wissenschaften an ihrer eigenthümlichen Quelle geschieden haben. Diese Elementar-Wissenschaften sind wieder von doppelter Art: entweder anschaulicher und historischer Natur, oder solche, zu deren Einsicht schon ein gewisser Grad von Verstandesbildung erfordert wird. Daher gibt es 3 Stufen des Elementar-Unterrichts;

1) Auf der ersten Stufe beschäftigt sich der Unterricht mit den Urelementen alles menschlichen Wissens und Könnens: Anschauungsunterricht.

2) Auf der zweiten Stufe entwickelt der Unterricht die **besondern** Elemente jener Elementarkenntnisse und Wissenschaften, welche im Kreise des Anschaubaren, wohin auch das Geschichtliche gehört, sich bewegen (z. B. Naturgeschichte; physische Geographie ꝛc.) und welche vornemlich das Gedächtniß beschäftigen. Methode historischen und memonischen Karakters.

3) Auf der 3. Stufe werden die Elemente derjenigen Elementarkenntnisse gegeben, welche vornemlich die Verstandesthätigkeit in Anspruch nehmen. Die Lehrgenstände werden nach ihrem Zusammenhange und nach der Verbindung ihrer einzelnen Theile wissenschaftlicher geordnet. Periode des vorherrschenden Verstandes zur Reflexion.

Die Quellen aller Kenntnisse und Fertigkeiten sind:

1) die Werke der Natur und der Kunst;
2) die Verhältnisse des Menschenlebens;
3) unser eigenes Inneres.

Alle unsere Kenntnisse und Fertigkeiten beziehen sich auf das Verhältniß zum Sinnlichen oder Sichtbaren, zur Gesellschaft und zum Uebersinnlichen.

Aller Elementar-Unterricht hat nur Ein Ziel, nämlich das Kind dahin zu bringen, daß es dereinst im Stande ist, seiner sittlich-religiösen Bestimmung auf Erden gemäß zu leben. Alle Kenntnisse und Fertigkeiten müssen mittelbar oder unmittelbar der Sittlichkeit und Religion dienen.

Eine gute Methode muß:

1) das eigene Interesse des Schülers für den zu belebenden Gegenstand erregen und fortwährend erhalten;
2) zur Gründlichkeit im Wissen und zur Genauigkeit in allem Thun führen;
3) einen festen, ununterbrochen fortgehenden, in der Natur des Gegenstandes gegründeten und den Entwickelungs- und Ordnungs-Gesetzen der kindlichen Anlagen gemäßen Gang befolgen; und ist der Lehrer zugleich Erzieher, d. h. nicht blos Fachlehrer, sondern allgemeiner Lehrer, so hat er auch
5) in seinen gesammten Unterricht jene Einheit der Methode zu bringen, welche alle Unterrichtszweige auf den Hauptzweck der Erziehung verbindet.

Durch dieses Letztere wird man an Graser erinnert, welcher verlangt, daß jeder **allgemeine Lehrer** Religionslehrer sein solle.

Die Theile der Methode sind: 1) der **Lehrgang**, 2) die **Lehrform**, 3) der **Lehrton** und 4) die **Lehrmittel**.

Der **Lehrgang** — die Anwendung des Unterrichtsstoffes theils in Hinsicht auf jedes einzelne Lehrfach, nach einer festgesetzten, elementari-

tarischen Reihenfolge — heißt auch Methode im engern Sinne und wird durch die eigenthümliche Natur des Gegenstandes und durch seinen Zusammenhang mit andern Lehrgegenständen, mit besonderer Hinsicht auf den Gesammtzweck der Erziehung und auf die Ordnung der zu entwickelnden Anlagen, unabänderlich und nothwendig bestimmt. In diesem Sinne gibt es nur Eine Methode. Allein wir Menschen, die wir das Eine nie ganz ergründen, wir können immer verschiedene Wege gehen, um zu unserem Ziele zu gelangen. Der Unterrichtsstoff stammt aus einer doppelten Quelle, aus der äußern sinnlichen Welt, wie z. B. die Realien, und der innern, wie z. B. Zahl, Sprache, Religion 2c. Die äußere Natur gibt immer etwas Mannigfaltiges, Zusammengesetztes; was aus dem Innern hervorgeht, ist in seiner Quelle das Einfache, aus welchem sich durch Verbindung das Zusammengesetzte, Höhere bildet. Das Zusammengesetzte ist in seine Theile aufzulösen, um so zu dem Einfachsten zu gelangen und erst dann, wenn man zu dem Einfachsten gelangt ist, steigt der Gang wiederum zu dem Zusammengesetzten aufwärts. Beim Einfachen ist der Anfangspunkt des zu behandelnden Gegenstandes aufzusuchen und von da aus Alles in einer streng zusammenhängenden Reihenfolge zu entwickeln. Der Unterricht soll vom Leichteren zum Schweren ohne Lücke fortschreiten, d. h. das Folgende muß immer im Vorhergehenden so begründet sein, daß es gleichsam von selbst aus diesem hervorgeht. Die ganze Reihenfolge des zusammenhängenden Unterrichts besteht aus einzelnen Uebungsstücken, Pensen. Wenn ein Pensum als das erste gegeben ist, so muß von da aus immer eines das andere begründen, es muß die Materialien enthalten, aus welchen sich das folgende bilden, und an welches sich das folgende anknüpfen läßt.

Bei Behandlung jedes Pensums lassen sich folgende Operationen unterscheiden:

a) das Finden, Anschauen, Darstellen;
b) das Einprägen, Ueben und
c) das freie Anwenden des Geübten.

Das Erste ist Sache des Anschauungs- (Auffassungs-) Vermögens, das Zweite Sache des Gedächtnisses, das Dritte Sache des Verstandes.

Die Lehrform — Art und Weise, die zu suchende Wahrheit zweckmäßig zu entwickeln und die gefundene der Seele des Kindes fest und dauernd einzuprägen. Es gibt 4 Hauptlehrformen:

1) Die Manier des Vorsprechens und Vorzeigens;
2) man läßt den Schüler die Sache selbst suchen, bilden, zusammensetzen, wir nennen diese Manier die construirende oder heuristische;
3) man sucht durch planmäßig geordnete Fragen die Wahrheit zu entwickeln: katechetische Manier; oder
4) man läßt den Schüler blos Zuhörer sein: akroamatische Lehrform.

Ueber jede dieser Lehrformen, unter welchen die katechetische den ersten Rang behauptet, wird das Vorzüglichste auf treffliche Weise angegeben. Insbesondere findet ein ausführlicher Bericht über die katechetische Lehrart statt.

Lehrton. Dazu rechnet Denzel 1) fühlbare Wärme für die Sache, die man vorträgt; 2) eine rege Lebendigkeit im Vortrage selbst; 3) ein würdevolles festes, sicheres Benehmen und 4) eine im Ernst, wie in der Freundlichkeit sich aussprechende Milde und Liebe.

Lehrmittel. Diese dienen theils zur Belehrung für den Lehrer, theils dazu, um den Schülern das Auffassen und Einprägen der Sache zu erleichtern. Letztere sind doppelter Art: entweder sie sollen in den Händen aller Schüler sein, oder sie werden von den Schülern gemeinschaftlich benützt.

Der II. Theil enthält die eigentliche Volksschulkunde und handelt im ersten Abschnitt von dem Wesen, dem Geist und dem Ziel der Volksschule; im zweiten Abschnitt von der Grundverfassung der Volksschule; im dritten Abschnitt von der Organisation des Schulunterrichts nach Gegenstand und Form; im vierten Abschnitt vom Schulhalten.

Wesen der Schule. Gemeinschaftlichkeit des Unterrichts ist der Charakter der Schule. Der Zweck der Volksschule, bestimmt und vollständig angegeben, ist: 1) Sie hat als elementarische Menschenanstalt dafür zu sorgen, daß die Anlagen und Kräfte, welche in jedem Kinde liegen, zur künftigen Erreichung seiner Menschenbestimmung sich entfalten. 2) Als Volksbildungsanstalt hat sie den Grund aller jener Einsichten, Kenntnisse und Fertigkeiten bei ihren Schülern zu legen, welche sie als künftige, thätige Volksglieder bedürfen und 3) in Rücksicht auf ihre künftige besondere Berufsbestimmung hat sie jenen Einsichten, Kenntnissen und Fertigkeiten diejenige Richtung zu geben, nach welcher die künftige Berufsthätigkeit elementarisch vorbereitet wird.

Die Volksschule stellt sich nach Denzel unter folgenden Hauptgestalten dar:

als (reine) Stadt- und Bürgerschule,
als Armenschule,
als Landschule.

In Hinsicht auf das Geschlecht unterscheiden wir
die Knabenschule,
die Mädchenschule.

Wo die Umstände nicht die für solche Scheidungen nöthige Lehrerzahl erlauben, da muß freilich die Schule gemischt bleiben; besonders kann die Trennung nach Geschlechtern auf dem Lande unterbleiben.

Als Fortsetzung der Volksschule ist zu betrachten:
die höhere Bürger- oder sogenannte Realschule, und
die höhere Töchterschule, vorzüglich als Hülfsschule für die Töchter der gebildeten Klasse der Inwohnerschaft in Städten;
die Sonntagsschule auf dem Lande.

Von der sogenannten Realschule (höhern Bürgerschule) sagt er: Sie ist als eine Fortsetzung der städtischen Elementarschule, zugleich aber auch als eine eigentliche und vorbereitende Berufsschule für den Professionisten, den Künstler und Handwerker zu betrachten.

Ueber den religiösen Geist, welcher in der Schule herrrschen soll, sagt Denzel: „Ich muß noch einmal wiederholen, ein frommer, kein frömmelnder Geist soll in unsern Schulen wehen. Das immerwährende Auswendiglernen von biblischen Sprüchen und der ausschließende Gebrauch der Bibel in den Schulen erzeugt in der That den frommen Geist der Schüler noch keineswegs. Die Bibel bleibt das Hauptbuch für den Christen, und eine verständige Anweisung zu ihrem Gebrauch, o! sie gehört ja wesentlich in eine Schule für Christenkinder. Aber Gott hat uns zugleich an noch mehrere religiöse und sittliche Bildungsmittel gewiesen, und wer, wie der Christ auf Erden, seinen religiösen Sinn in alle Verhältnisse seines Lebens übertragen und ein thätiger Arbeiter in Gottes Reiche auf Erden werden soll, der muß die Verhältnisse, in denen er wirken soll, kennen und zum Wirken in jeder Hinsicht ausgerüstet sein."

„Nein, der fromme Geist der Schule offenbart sich nicht in der Betrachtung, sondern in der Zusammenfassung aller Bildungsmittel und aller einzelnen Zwecke des Unterrichts auf das eine, höchste, erhabene Ziel." (Vergleiche damit Graser p. 246.)

Der Geist der guten Schule geht vom Lehrer aus, und es werden nun die Eigenschaften des Lehrers, wie dieselben im ersten Theile im Vorwort angeben sind, abermals vorgeführt. (Siehe oben p. 283.)

Die Bildungsmittel der Volksschule sind der Unterricht, die Schulordnung und des Lehrers Beispiel.

Die Gesetze, welche die Schulordnung vorschreibt, und auf welche sie sich selbst stützt, begründen zunächst nichts weiter, als den rechtlichen Zustand der Schule. Man will damit zunächst nur Gesetzmäßigkeit, nicht Moralität befördern. (Vergl. oben Stephani p. 206.)

Diese Gesetze müssen schriftlich gegeben sein. Verspricht man sich eine größere Eindringlichkeit derselben, wenn sie als göttliche Gesetze in Bibelstellen ausgedrückt oder wenigstens mit solchen belegt sind, so mag man es thun. Es ist aber kein besonderer Nachdruck darauf zu legen.

Eine Schulgesetztafel möchte etwa nachstehende Gebote enthalten:

I. Gebot.

Du sollst allen Anordnungen deines Lehrers willige Folge leisten.

II. Gebot.

Sei fleißig und aufmerksam!

III. Gebot.

Alles zu seiner Zeit und alles an seinen Ort!

IV. Gebot.

Rede die Wahrheit!

V. Gebot.

Sei reinlich! sei schamhaftig!

VI. Gebot.

Sei verträglich, liebreich und dienstfertig gegen deine Mitschüler.

VII. Gebot.

Sei gesittet in deinem Betragen.

VIII. Gebot.

Sei andächtig und ehrerbietig, wenn du betest, denn du betest zu dem allmächtigen und allwissenden Gott!

Diese 8 Gebote bilden das Thema. Die einzelnen Vorschriften, welche sie enthalten, sind Erläuterungen in spezieller Beziehung auf die Schulpflichten. Denzel meint, daß auch die Strafen für die Uebertretung der Schulgesetze bestimmt sein sollen, was aber nicht mit den Ansichten anderer Pädagogiker übereinstimmt. (S. oben p. 212.)

Im 3. Abschnitt werden vor Allem die Grundsätze des elementarischen Volksschulunterrichtes angegeben. Sie betreffen den Zweck und das Ziel; die Gegenstände; die Methode des Schulunterrichts.

1) Das Ziel des Schulunterrichts ist, dem Zögling bei seinem Austritt aus der Schule so vorbereitet mit Einsichten, Gemüthseigenschaften, elementarischen Fertigkeiten und Kenntnissen hinzustellen, daß er durch diese Grundlage in den Stand gesetzt ist, sich in seinen nachfolgenden Lebens- und Berufsverhältnissen immer weiter auszubilden.

2) Die Wirkung des Elementarunterrichts muß jederzeit eine doppelte sein: a) Entwickelung und Bildung der kindlichen Anlagen und Kräfte, b) die Mittheilung der Fundamental-Kenntnisse. Der materiale Zweck muß dem formalen stets untergeordnet bleiben.

3) Der formale Schulunterricht bezweckt auf der einen Seite Bildung zur Verständigkeit im praktischen Leben, auf der andern Seite hat er seinen Mittelpunkt in dem Religiösen.

4) Der Stoff, woran die Entwickelung der Anlagen zu geschehen hat, darf nur aus dem Kreise des Elementarischen genommen sein. Materie und Form muß sich im Unterricht durchdringen und in der Methode Eins werden.

Grundsätze, die Gegenstände des Unterrichts betreffend:

1) In der Volksschule darf kein Talent unangelegt bleiben, weil der menschlichen Gesellschaft alles daran liegen muß, daß keine vorzügliche Kraft für das allgemeine Beste verloren gehe. Darum darf auch kein einziger der Elementargegenstände, in dessen Verarbeitung sich das Talent aussprechen kann, im Schulunterrichte fehlen.

2) Je tiefer die Stufe der Entwickelung ist, auf welcher das Kind steht, desto mehr fließen die einzelnen Zweige des Wissens und Könnens in den Elementen zusammen, und desto weniger sind auch der Unterrichtsgegenstände. Je weiter das Kind in seiner Entwickelung vorrückt, desto mehr scheiden sich die Kräfte und die Talente und somit auch die Gegenstände des Wissens und Könnens nach ihren besonderen Richtungen aus.

3) Kein Lehrgegenstand darf abgesondert von den andern für sich betrieben werden, sondern jeder muß mit allen übrigen Unterrichtszweigen in das natürliche Verhältniß gesetzt sein, damit sich ein Ganzes im Unterrichte gestalte.

4) Der Schulunterricht soll so einfach als möglich sein. Das Einfache wird nur auf elementarischem Wege gefunden.

Ueber das Mehr oder Minder des Stoffes in dem einzelnen Lehrfach mag der künftige wahrscheinliche Beruf der Schüler mit Rücksicht auf die Lokalumstände entscheiden, sobald den Forderungen des Elementarischen Genüge geschehen ist.

Grundsätze für die Methode des Unterrichts.

1) Die Ordnung, in welcher die Theile des Stoffes in jedem einzelnen Lehrfach aufeinander folgen, wird durch die Natur des Gegenstandes und durch den Gang, welchen die kindliche Seele bei ihrer inneren Verarbeitung den allgemeinen Entwickelungsgesetzen gemäß nimmt, nothwendig bestimmt.

2) Die Schulmethode muß allgemein, d. h. auf alle Schüler ohne Unterschied berechnet sein. Sie muß sich daher nicht nur an den allgemeinen Entwickelungsgang der kindlichen Natur anschließen, sondern auch alle jene Hülfsmittel und Kunstgriffe aufnehmen, durch welche alle Kinder zu gleicher Zeit und ununterbrochen in zweckmäßiger Thätigkeit erhalten werden können.

3) Der Elementarunterricht soll sich der ganzen innern Kraft der Schüler bemächtigen und sie zur Verarbeitung aufregen. Der Schulunterricht hat überdieß die schwere Aufgabe, diese Selbstthätigkeit in der zahlreichen Schule allgemein zu machen.

4) Der Schulunterricht soll gründlich sein.

5) In der Methode des Schulunterrichts muß die vollständigste Einheit walten.

Als Unterrichtsfächer werden von Denzel folgende aufgestellt:

1) Religionsunterricht;

2) Unterricht in der Muttersprache;

3) Zahlunterricht;
4) Formen= — Größenunterricht;
5) Realunterricht (Weltkunde, gemeinnützliche Kenntnisse);
6) Singunterricht.

Die Schulkurse sind nach ihm folgende: da er die Schulzeit im Durchschnitt auf 8 Jahre annimmt, und dieselbe auf 4 Theile bringt und jeden Theil zu 2 Jahren bestimmt, so gibt es nach ihm 4 Elementarkurse. Den 1. nennt er die Vorschule — den Cursus der Anschauung; den 2. und 3. — die Kurse der Uebung oder Verarbeitung; den 4. den Kursus der Anwendung. (Da bei jedem Pensum diese 3 Operationen des Findens, Uebens und Anwendens vorkommen, so wird hiemit bloß der Hauptakt bezeichnet, auf welchen in der geeigneten Entwickelungsperiode gewirkt werden soll.) Jeder dieser Curse wird in den einfachen für die Kinder des 1. Jahres und in den wiederholenden, ausführlichen für die Kinder des 2. Jahres getheilt.

Da sich im 1. Kursus sowohl die realen als die formalen Lehrgegenstände in der elementarischen Anschauungslehre vereinigen, so hat derselbe außer dem Anschauungsunterricht nur noch den Leseunterricht und den Schreibunterricht zum Gegenstande. Für den 1. Kursus der Uebung stellt Denzel folgende Lehrgegenstände auf:

1) Relionslehre, bestehend in biblischen Erzählungen, im Erklären und Abhören der auf die Geschichte bezüglichen Bibelstellen;
2) Denk= und Sprachübungen;
3) Leseübungen;
4) Schreiblehre als Anfang des Sprachunterrichts;
5) Zahlenlehre;
6) Formen= und Maßlehre;
7) Gesanglehre;

Im 2. Kurs der Uebung sind folgende Lehrgegenstände enthalten:

1) Religionslehre, die Unterrichtsstunden getheilt in das geschichtliche und Spruch= (Gedächtniß=) Pensum;
2) Reallehre;
3) Sprachlehre;
4) Kalligraphie;
5) Leseübungen, zum Theil mit der Religionslehre, zum Theil der Sprach= und Reallehre verbunden;
6) Zahlenlehre;
7) Formen= und Zeichnungslehre;
8) Gesanglehre.

Für den Kursus der Anwendung werden folgende Lehrgegenstände aufgestellt:

1) Religionslehre in 2 Haupttheilen,
   a) als kurzgefaßter Unterricht in der christlichen Lehre,
   b) als Bibelerklärung;

2) Unmittelbare Denkübungen als Fortsetzung der Sprachlehre in logischer Rücksicht.
3) Sprachunterricht. Aufsätze; diese verschmelzen größtentheils in die übrigen Fächer;
4) Realunterricht; namentlich religiöse Naturbetrachtung, Vaterlandsgeschichte (Leseübungen verschmelzen in den Religionsunterricht. Ebenso die Schreibübungen).
5) Angewandtes Rechnen, mit Rücksicht auf den Realunterricht;
6) Formen- und Größenlehre; das Messen. Gilt nur der Stadtschule.
7) Gesanglehre.

Im III. Theile werden die verzeichneten Gegenstände durch die angegebenen Kurse praktisch abgehandelt. Er zerfällt in 4 Abtheilungen. In der 1. Abtheilung ist der praktische Unterricht für den Anschauungskursus, in der 2. und 3. der für die beiden Uebungskurse und in der 4. der für den Cursus der Anwendung enthalten.

In der 1. Abtheilung, welche den Unterricht der Elementarklasse enthält, finden zuerst allgemeine Ansichten über diesen Unterricht statt. Sie sind die nämlichen, die wir bei Graser in seiner Unterrichtsgymnastik (s. oben p. 248) finden. Um das Kind für den Unterricht zu gewinnen, seine Aufmerksamkeit für denselben zu erregen und zu erhalten, soll man mit ihm in sein bisheriges Leben eingehen und die Gegenstände desselben noch einmal von ihm betrachten lassen, um seine dunklen und verworrenen Vorstellungen aufzuklären, zu verdeutlichen und zu ordnen. Er sagt unter Anderm: „Sowie das Kind zu seinen ersten Vorstellungen gekommen ist, so muß es auch zu ihrer Verdeutlichung gelangen. Der Lehrer soll dem Kinde ein freundlicher, liebreicher Führer sein, der das Feld, auf welchem es bisher wandelte, noch einmal mit ihm durchgeht."

Es heißt weiter von diesem ersten Anschauungsunterricht: Er ist der Stamm, aus welchem alle übrigen Gegenstände des Wissens und der innern geistigen Thätigkeit hervorgehen: der Real-, der Geschichts-, der Sprach- und der Rechnen-Unterricht findet darin seine Begründung. Der Anschauungsunterricht führt das Kind aber auch in sein Inneres hinein und ruft die Gefühle hervor, welche die Gegenstände, die im Anschauungsunterrichte betrachtet werden, nach ihrer natürlichen Beziehung zu den höhern Bedürfnissen der Menschen erzeugten. „Der Lehrer kommt z. B. in der Beschreibung der Stadt oder des Dorfes auf die Häuser und die Bewohner derselben zu sprechen. Diese Bewohner sind reiche, arme, gesunde, kranke, junge, alte Personen. Wäre es nicht ein Fehler, das nur so trocken angeben zu lassen, ohne die Gefühle der Theilnahme, des Mit-

leidens ꝛc. zu wecken? Ist es daher nicht von großer Wichtigkeit, das Bild des Gebrechlichen, des Kranken, des Armen recht lebendig vor die Seele des Kindes zu stellen, damit es nicht unempfindlich vorübergehe, wenn ihm solche Erscheinungen im Leben begegnen? Und wie leicht und natürlich lassen sich dann die Pflichten entwickeln, die der Mensch gegen solche Personen hat! Daher muß mit diesem Anschauungsunterricht auch die religiöse Bildung verbunden werden. Hiezu reicht aber die bloße Unterredung und das ewige Fragen und Wiederfragen nicht hin. Die Erzählung muß Thatsachen geben, und die handelnden Personen lebendig der Phantasie der Kinder vorführen. So erst bekommt die Sache Wärme und gewinnt das volle Interesse der Kinder. Kurz ausgesprochene Sätze müssen den gewonnenen Eindruck in der Seele befestigen und der Reim (im Liederverse) muß hinzukommen, damit auch diese trockenen Sätze ihren Reiz haben mögen."

Nach diesem vorbereitenden Unterricht kann der Religionsunterricht erst mit wahrem Nutzen ein wahrer biblischer werden. Denzel beruft sich zur Rechtfertigung dieser Ansicht von der Nothwendigkeit der Verbindung des ersten religiösen Erweckungsunterrichtes mit dem Anschauungsunterrichte ausdrücklich auf Graser und sagt mit demselben: Was will man denn auch anders mit den Tausenden von zweckmäßigen und unzweckmäßigen moralischen Erzählungen für Kinder, welche man in allen Fibeln findet? Was anders, als aus einem fingirten kindlichen Leben und seinen Verirrungen gewisse sittliche Wahrheiten entwickeln, die das Kind zur Richtschnur seines eigenen Verhaltens herausfinden soll? Sollte es nicht viel zweckmäßiger sein, solche Erzählungen an die Betrachtung des Lebens und seine Verhältnisse selbst anzureihen und dem Kinde zu zeigen, wie Religion und Sittlichkeit die nothwendige Bedingung des menschlichen Lebens sei." (S. oben p. 265.)

Folgende Gegenstände enthält der Anschauungsunterricht:

1) das Schulzimmer und was in demselben ist, wird betrachtet, die Gegenstände werden a) ohne, b) mit Bestimmung aufgezählt, ihr Gebrauch, ihre Farbe, ihre Form, ihre Theile, ihr Material ꝛc. angegeben.

2) dann wird die Schule nach ihrem Zwecke, nach vorhandenen Lehrmitteln und übrigen Bedürfnissen der Schüler zum Lernen, sowie nach deren Gebrauch besprochen. Dasselbe geschieht mit den im Menschen liegenden Mitteln, sich Kenntniß zu sammeln, mit der Sprache, resp. ihrer Wichtigkeit für das gesellige Leben; mit dem Verhalten der Schüler.

3) Der menschliche Körper wird nach seiner äußern Beschaffenheit, nach seinen einzelnen Haupttheilen und deren Gebrauch besprochen; ebenso werden die Bedürfnisse desselben namhaft gemacht.

4) Den vierten Gegenstand bildet das Familienleben, die Thätigkeit und der Beruf der Aeltern, die Geschwister, deren Bedürfnisse, die Dienstboten, die Pflichten der Kinder, welche Gespräche ganz gemüthlicher Art sind.

5) Der fünfte Gegenstand ist das älterliche Haus; äußere Gestalt desselben, innere Theile, Theile dieser Theile; Scheunen; Ordnung im Hause; Pflichten der Kinder in Beziehung auf diese Ordnung.

6) Als Gegenstand sechster Uebung gilt das Dorf (die Stadt): Gebäude, ihre Beschaffenheit, ihre Verschiedenheit, ihr Zweck, Bewohner der Häuser, ihre Verschiedenheit nach Alter, Gewerbe, Vermögen, Beruf, Wohlsein; Kirche, ihre Bestimmung, was in ihr geschieht, ihr Inneres ꝛc.

7) Der Garten: Beschreibung desselben nach seinen Haupttheilen: Bäume, Gesträuche, Kräuter, Blumen. Theile des Baumes, Arten der Bäume; Gesträuche, ihre Aehnlichkeit mit den Bäumen; Kräuter, ihr Unterschied von den Bäumen und Gesträuchen; Blumen ꝛc.

Gleiche Uebungen finden statt über

8) Wiesen, Aecker, Weinberge,
9) Wald;
10) Berge, Hügel, Thäler;
11) Wasser, Quelle, Bach, Fluß;
12) Markung;
13) lebendige Geschöpfe, Thiere;
14) Himmel, Wolken, Sonne, Mond, Sterne;
15) Veränderung in der Natur: Tages- und Jahreszeiten;
16) die Natur im Allgemeinen und der Mensch.

Beim Leseunterrichte schlägt Denzel folgendes Verfahren ein: Er läßt einen vorgesprochenen Satz in seine Wörter, die Wörter in ihre Sylben und die Sylben in ihre Laute auflösen. Er betrachtet dann die beim Sprechen und Hervorbringen der Laute thätigen Sprachwerkzeuge, welches Pensum nach ihm kein wesentliches ist. Der eigentliche Unterricht im Lesen enthält folgende Theile: Finden und Angeben der Töne: **a, e, o, u**, die 4 Zeichen dafür werden auf ein Bretchen geklebt und aufgestellt, beschrieben, in Verbindung mit Lauten ausgesprochen, und die 4 Töne in Wörtern aufgesucht. Aehnliches geschieht mit den Nebentönen **ä, i, ö, ü** und ihren Zeichen. Die Töne werden kurz und gedehnt gesprochen. Im letzteren Falle werden die Buchstaben verdoppelt, **aa, ee, oo**; Aufsuchen der langen und kurzen Töne in Wörtern Aal, Meer, Moos; Verbindung der Töne, sogenannte Doppelvokale: **ai, au, äu, ei, eu** ꝛc. Die Konsonanten werden

nach gewissen Reihen vorgeführt, als: Blaselaute, Stoßlaute, Schlußlaute. Momente des Unterrichts bei jedem dieser Laute sind: Finden des Lautes, Benennung desselben (z. B. Blaselaut der Lippen (f), erster Blaselaut der Zähne (ſ, s), erster Blaselaut des Vordergaumens (ch), Verbindung des Mitlautes mit den Tönen, Aufstellung des Zeichens, Beschreibung desselben nach seiner Grundform, Uebung mit den Tönen an beweglichen Buchstaben, Aufsuchen von Wörtern, in welchen dieser Laut vorkommt.

Den **Schreibunterricht** behandelt Denzel getrennt vom Leseunterrichte und beginnt mit Vorübungen aus der Formenlehre, also mit Punkten, Linien, einzelnen und verbundenen, einfachen Figuren. Hernach geht er zum Schreiben der lateinischen Buchstaben über, welche er deswegen wählt, weil sie die einfachsten sind, sich aus den mathematischen Grundformen ohne Zwang ableiten lassen und selbst wieder die Grundformen für die deutsche Currenschrift bilden. Das erste halbe Jahr geht hin, bis die Schüler an das Zeichnen der deutschen Schreibformen kommen. Diese Schreibformen beruhen auf folgenden Theilen: Die gerade (schräge) Linie, der Bogen, das Rund (Eirund), die Schleife, die Schneckenlinie. Im Bilden dieser Linien in einem Zuge und nach allen vorkommenden Richtungen, sowie im Zeichnen des Grundstrichs und Haarstrichs und im Uebergehen aus der groben Linie in die feine und umgekehrt müssen die Kinder bis zur Fertigkeit geübt sein, ehe man zum Bilden der Buchstaben übergehen darf.

Rechnenunterricht.

Gegen die Methode ist es, die Zahlennamen ohne thatsächliche Beziehung zu geben und mit abstrakten reinen Zahlen zu beginnen. Aus diesem Grunde ist für das erste halbe Jahr ein besonderer Unterricht im Rechnen überflüssig, denn der Anschauungsunterricht gibt für die ersten Uebungen überflüssigen Stoff. Man läßt hier zählen: ein Fenster, zwei Fenster ꝛc., bis man endlich blos eins, zwei, drei u. s. w. zählen kann. Aber auch im zweiten halben Jahr muß das Zählen auf die Anschauung gegründet werden. Vor Allem muß der Schüler die Zahl in ihrem Aufsteigen erkennen. Ein natürlicheres Bild und Mittel für diesen Zweck kann es nicht geben, als die Leiter mit ihren Sprossen, Stufen und Absätzen. Die Zahlen von 1 bis 10 enthalten die Basis des ganzen Zehnersystems; ebenso müssen alle Operationen der Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division, wie sie späterhin an größeren Zahlen vorkommen, an diesen ersten Zahlen vorgenommen werden. Auf diese ersten Uebungen in den 4 Rechnungsarten folgt das Vergleichen der Zahlen.

Nicht nur das arithmetische Verhältniß zweier Zahlen innerhalb der Zahlenreihe von 1 bis 10, sondern vornemlich das geometrische, wird bestimmt. 1 wird als der halbe Theil von 2, als der 3. Theil von 3 u. s. w.; ferner 2 als der halbe Theil von 4, als der 3. Theil von 6 u. s. w. angeschaut, was an der Leiter oder Linie gezeigt wird. Dadurch wird der erste Grund zur Bruchrechnung gelegt. Alsdann wird der Zählkreis erweitert bis auf 100. Die erste Einheitenleiter wird mit der Zehnerleiter verwechselt, die in 10 Absätzen 100 Stufen enthält. Der Schüler lernt bis 100 zählen und jede Zahl unter 100 in ihre Zehner und Einheiten zerlegen und auf der Leiter ihre Stellung angeben. Endlich erscheint der Zehner auf seiner 3. Potenz; 10 Zehnerleitern werden aufgestellt und der Schüler wird gelehrt, die Zahlen bis 1000 nach ihrer Stellung auf den letztern anzugeben. Die Kinder sollen in diesem Kursus, wo möglich, bis Tausend lesen und schreiben lernen.

In der 2. Abtheilung wird der Unterricht für die 2. Elementarklasse für Kinder von 8—10 Jahren (der Uebungskursus) dargestellt.

Für die Leseübung wird als Ziel Richtigkeit und vollkommene Fertigkeit im Lesen aufgestellt. Dazu werden 3 Mittel angegeben: das Einzellesen in der Klasse unter der Anleitung des Lehrers; das Chorlesen und das Lesen in den Lankaster'schen Lesekreisen.*) Der Verfasser möchte keine dieser Uebungsarten entbehren, und glaubt aus Erfahrung versichern zu können, daß alle 3 Uebungsarten recht wohl neben einander in einer Schule bestehen können.

Für die Schreibübungen wird als Ziel angegeben die Regelmäßigkeit der Buchstaben, das richtige Raumverhältniß zu einander im Schreiben des Wortes und die Sicherheit und Festigkeit der Hand.

Religionsunterricht.

Zur religiösen Bildung wird auf dieser Stufe die biblische Geschichte benützt. Die kindliche Seele will aber keine zusammenhängende Geschichte, zu deren Auffassung sie durchaus nicht vorbereitet ist; sie will bloß Geschichten und Erzählungen, welche die einzelnen religiösen und sittlichen Wahrheiten im Leben der Menschen darstellen und das innere Leben der Kinder als Beispiele des Rechten und Guten erweckend, oder als Beispiele des Unrechten und Bösen warnend, aufregen.

Der Verfasser war früher der Ansicht zugethan, daß man mit den Erzählungen des Alten Testaments beginnen und am Faden der Geschichte

*) Darunter versteht man solche Kreise von Schülern, in welchen letztere nach ihrer Lesefertigkeit geordnet sind.

zum Neuen Testamente übergehen solle; er ist aber davon zurückgekommen und zu denjenigen übergetreten, welche mit dem Neuen Testament beginnen. „Denn“, sagt er, „es muß doch in der That Alles daran gelegen sein, Christenkinder vor Allem Christo zuzuführen. Man hat es wohl mit Recht getadelt, daß manche in der systematischen Religionslehre den Grund mit der natürlichen Religion legen wollen, ehe man zur geoffenbarten übergeht, gleich als ob man die Kinder zuerst zu Heiden machen müsse, ehe man sie in das Christenthum einführt. Vielleicht könnte man aber eben so gut und mit größerem Rechte die Frage aufwerfen, warum man denn die Kinder erst zu Juden machen müsse, ehe man man sie mit der Lehre Jesu bekannt macht. Das ächt christliche Fundament, und dieß ist ja doch das Leben unseres Herrn, sollte doch vor allen Dingen gelegt sein, ehe von dem vorchristlichen die Rede ist. Man wende nicht ein, daß der neue Bund auf den alten gebaut sei und daß das Christenthum erst dann in seinem ganzen Werthe erkannt werde, wenn wir dasselbe als die Fortsetzung und den Schluß einer göttlichen Geschichte betrachten, welche aus der frühesten Lehre hervorgeht.“

Da im (Uebungs-) Kursus 2 Schülerklassen enthalten sind, so werden in einem Jahr die Erzählungen nach Ordnung der biblischen Geschichte und zwar mit besonderer Rücksicht auf das Neue Testament, und im andern Jahr nach den Lehren vorgetragen, welche zu beleuchten und eindringlich zu machen, als zweckmäßig erscheinen. In beiderlei Beziehung werden nun die biblischen Erzählungen mit den Sprüchen, welche sich auf die in ihnen liegenden Wahrheiten beziehen, namhaft gemacht.

Sprachunterricht.

Denzel setzt als materialen Zweck diesem Unterrichte vor, den Schüler der Sprache dergestalt mächtig zu machen, daß er dieselbe zum richtigen Ausdruck seiner Vorstellungen in allen Lebensverhältnissen frei und ungehindert gebrauchen kann.

Die Sprachlehre kann nicht anders, denn als praktische Logik behandelt werden; darum bedürfen wir auch von der Stufe an, auf welcher der Sprachunterricht eintritt, keine besonderen Denkübungen mehr; diese fallen wieder mit den Sprachübungen auf die natürlichste Weise zusammen.

Denzel bildet 4 Sprachkreise, von denen die 2 ersten im 1., und die beiden letzen in dem 2. Kursus der Uebung durchgeführt werden. Der 1. Sprachkreis bezweckt die Bildung des Urtheils und des Satzes in der einfachsten Gestalt. Im 2. Sprachkreise wird das einfache Urtheil und der einfache Satz durch alle mögliche Bestimmnngen der Beschaffenheit und durch die Umstände des Orts, der Zeit u. s. w. erweitert und ausgeführt. Für den 3. Sprachkreis eröffnet sich ein neues Feld, nämlich das der persönlichen Verhältnisse, so weit sie sich für

das Fürwort ausdrücken lassen. In dem 4. Sprachkreise endlich beschäftigt sich der Unterricht mit der Bildung des zusammengesetzten Satzes, sowie er sich mittelst Anwendung der Bindewörter und eines Theiles der Fürwörter gestaltet.

Der 1. Sprachkreis beschäftigt sich zuerst mit den Namen der Gegenstände, mit dem Nennworte, indem er die Dinge in bestimmter Ordnung nennen läßt; in der 2. oder obern Abtheilung werden Hauptwörter mit bestimmten End- und Vorsylben aufgeschrieben. Alsdann werden einfache Sätze angegeben, indem gefragt wird, was wir an den Gegenständen wahrnehmen oder wie sie beschaffen sind, oder was mit dem Gegenstande geschieht Es werden dann Sätze mit dem zielenden Zeitwort und mit dem Nennwort im Zielfall angegeben; der Satz mit dem zielenden Zeitwort im leidenden Zustande umgewandelt; es folgt dann die Zusammenstellung der Formen des Zeitworts für die Gegenwart, für die Vergangenheit und Zukunft.

Der 2. Sprachkreis hat die nähere Bestimmung und Ausführung des einfachen Satzes zum Gegenstand und zwar

A. nähere Bestimmung des Nennwortes durch Fürwörter, durch Zahlwörter, durch Eigenschaftswörter ꝛc.

B. Nähere Bestimmung des Eigenschaftswortes durch Beschaffenheits- und Umstandswörter;

C. Nähere Bestimmung des Zeitwortes durch Angabe des Ortes, der Zeit, der Weise und der Ursache, aus welcher Etwas geschieht.

(Man sieht hieraus, daß auch schon Denzel den Weg, der durch Becker und Wurst allgemeiner bekannt wurde, bezeichnet hat.)

Zahlunterricht.

Als Ziel wird für diesen Gegenstand im 1. Kursus der Uebung aufgestellt, daß die Operationen des Addirens und Subtrahirens, des Multiplizirens und Dividirens in der Ausdehnung und Steigerung, wenigstens bis auf Hundert erscheinen und mit ihrer Anwendung auf die zusammengesetzten Verhältnisse schließen.

Es werden Uebungen vorgenommen, z. B. im Auflösen größerer Zahlen nach dem Zehnergesetz; im Vergrößern oder Verkleinern der Zahl durch Hinzufügen oder Hinwegnehmen von 1, 2, 3, 4, 5—9; durch Zahlen, welche größer sind als 9; Uebungen im Darstellen einer Zahl in verschiedener Form durch Zerlegung derselben in 2 und mehrere Theile, z. B. wie kann man 10, 11—20 durch 3 Zahlen ausdrücken? U. s. w.

Ferner Uebungen im Bilden solcher Proportionen, deren 1. und 3. Glied eine einfach genommene Zahl ist, z. B. Zahlen, von denen die eine ein solcher Theil der andern ist, wie 1 von 3 ꝛc. oder solcher Proportionen, deren 1. und 3., 2. und 4. Glied das verschiedene Mehr-

fache einer gegebenen Zahl sind, z. B. 2 = ⅔ von 3, 4 = ⅔ von 6, 4 : 6 = 2 : 3. u. s. w.

Formenlehre.

Denzel hält diesen Gegenstand für die Volksschule nothwendig und erklärt sich gegen Stephani, der nach einem Aufsatze im 12. Bändchen seines Schulfreundes für die deutschen Bundesstaaten diesen Gegenstand in die Volksschulen nicht aufgenommen wissen will. Nach Denzel hat die Form- oder Raumlehre folgenden formalen Zweck: Durch den Unterricht in derselben soll die Kraft der mathematischen Auffassung der Dinge und das Gefühl für das Regelmäßige und Schöne im Gebiete der Natur und der bildenden Kunst geweckt und auf dem Wege der eigenen Darstellung geübt werden. Sein materialer Zweck ist, daß er die Grundlage alles Zeichnens, und auch die erste Anleitung zum Messen und zu der Größenberechnung gewährt, weßwegen er für jeden Handwerker und Professionisten nöthig ist.

Die Form- und Raumlehre, in der weiteren Bedeutung des Wortes, begreift

a) die eigentliche Formlehre (mit Ausschluß der eigentlichen Größenlehre);
b) das Messen der Formen, oder die Größenlehre in ihrer elementarischen Gestalt;
c) die Zeichnungslehre und
d) die Schreiblehre, insofern ihre Zeichen nichts anderes, als angenommene Figuren zu Bezeichnung der Laute sind.

Denzel nimmt für diesen Unterricht 4 Kurse an.

Der 1. Kursus der Anschauung enthält bloß Vorübungen, soweit sie der Schreibunterricht bedarf.

Im 2. Kursus ist die ganze eigentliche Formenlehre durch zu machen und in der obern Abtheilung dieses Kursus die erste Zeichnungsübung damit zu verbinden.

Der 3. Kursus oder der 2 Kursus der Uebung nimmt die elementarische Maß- oder Größenlehre auf.

Im 4. Kursus, dem Kursus der Anwendung, verschmilzt der Hauptunterricht mit dem Realunterricht, und nur das Zeichnen wird in eigenen Stunden fortgesetzt. In der Knabenschule werden vorzüglich Gegenstände der Gewerbsthätigkeit gezeichnet. In der Mädchenschule ist die Blumenzeichnung an ihrer Stelle. In der Landschule kann dieser Zeichnungsunterricht ganz unterbleiben.

Der Lehrgang in dem ersten Kurs der Uebung ist: Die Formenlehre beginnt, wie in andern Lehrgegenständen, analytisch und zwar an der Form eines Gebäudes. Darauf fängt der synthetische Unterricht mit dem Punkt und der Linie an.

Die einzelnen Uebungen sind:

1) Auflösende Uebung — das Auffinden der Linien, Winkel geschlossener Figuren an der Figur eines Gebäudes, z. B. eines Hauses, eines Thurmes. (Grasers Anfangsunterricht der Unterrichtsgymnastik!)
2) Uebung zusammensetzend: der Punkt, die Linie, die gerade Linie;
3) Uebung im Verlängern und im Theilen der Linien.
4) Zwei oder mehrere gerade Linien nach ihrer Lage gegen einander.
5) Zwei oder mehrere gerade Linien im Verhältniß ihrer Länge zu einander.
6) Zwei Linien in ihrer Verbindung, die Winkel bei dieser Verbindung, ihre Anzahl, ihre Beschaffenheit.
7) Uebung im freien Bilden des rechten, spitzen und stumpfen Winkels.
8) Drei Linien in ihrer Verbindung, Winkel, Zahl und Beschaffenheit derselben.
9) Vier Linien in ihrer Verbindung 2c.
10) Das Dreieck in seinen verschiedenen Gestalten a) mit Rücksicht auf die Winkel, b) mit Rücksicht auf die Seiten.
11) Theilung der Dreiecke 2c.
12) Das Viereck in seinen verschiedenen Gestalten.
13) Theilung der Vierecke 2c.
14) Das Fünfeck, Sechseck 2c.
15) Die krumme Linie, der Bogen.
16) Mehrere Bogen nach ihrer Lage gegen einander u. s. w.
17) Die Verbindung der Winkel bei 2 Bogen.
18) Das Rund, der Kreis.
19) Der Kreis und die gerade Linie.
20) Die geradlinichten Figuren in dem Kreise und um denselben.

Der Gesangunterricht.

Die Gesanglehre hat 3 Theile oder Zweige: a) Rythmik, oder die Lehre vom Zeitmaße; b) Melodik, oder die Lehre von der Tonfolge; c) Dynamik, oder die Lehre von gutem und richtigem Ausdruck.

Denzel ist nicht dafür, daß die Rhythmik vollständig durchgeführt werde, bevor die Melodik eintritt. Er hält es für das Zweckmäßigste, beide Zweige neben einander hergehen zu lassen und bemerkt, daß der rhythmische Theil in der Volksschule sehr vereinfacht werden müsse, sowie des rein Theoretischen überhaupt nur wenig ist, das der Schüler in der Volksschule zu wissen braucht.

Da der Gesangunterricht ein musikalischer Leseunterricht für die Menschenstimme ist — die Töne sind die musikalischen Laute, die Noten die musikalischen Buchstaben — und alle Töne zu einander und zu dem

ersten der Oktavreihe, als dem Grundton, in einem bestimmten mathematischen Verhältnisse stehen, so gibt es, nach Denzel, kein einfacheres und im Unterricht anwendbareres Bezeichnungsmittel der Töne, als die Zahl und damit auch die Ziffer. Das Notensystem ist zwar für den Künstler vorzuziehen, aber für den ersten Unterricht hat das Tonziffersystem seine Vorzüge: denn dasselbe hat nur eine Tonleiter, darum fast gar keine Vorzeichnung; es besitzt in dem Eins seinen festen Grundton, derselbe mag angenommen werden, auf welcher Tonhöhe man will; auch drückt die Zahl und ihre Ziffer das bestimmte Verhältniß jedes Tones zum Grundton aus, und bringt damit die Tonhöhe eines jeden sicher zum Gefühl.

Indessen gibt es doch eine Grenze, über die hinaus die Tonziffer nicht ohne Schwierigkeit gebraucht werden kann. Diese Grenze liegt da, wo ein Tonstück in eine 2. Tonleiter übergeht und sich in derselben eine Zeit lang bewegen soll. Ohne Umzifferung in diesem Falle ist nicht auszukommen. Die Schwierigkeiten dieser Umzifferung haben also die meisten Anhänger der Tonziffer bewogen, mit dem Eintritt des Unterrichts in das Reich der Nebentöne und der Tonarten zum Notensystem überzugehen. Doch meint Denzel, die Erfahrung allein müsse entscheiden, ob die Tonziffer wirklich und ausschließlich die Volksnote sei.

Denzel nimmt im Gesangunterrichte 3 Kurse an. Der erste derselben legt den methodischen Grund. Er bringt die rhythmischen Verhältnisse in ihren einfachsten natürlichen Formen zum Gefühl und zur Uebung. In melodischer Rücksicht lehrt er die Töne der diatonischen Tonleiter finden, und übt sie in ihrem gegenseitigen Verhältniß zu einander bis zur Fertigkeit im Angeben ohne alle Anwendung des Notensystems. Kleine Lieder sind bereits an ihrer Stelle.

Der zweite Kursus führt den Unterricht weiter fort zunächst im Tonziffer-System, nimmt aber auch zugleich das Notensystem auf. Vorzüglich aber sind es die Nebentöne, welche in diesem Kursus aufgefunden und zur Uebung gebracht werden. Auch das Dynamische wird hier bereits beachtet.

Der dritte Kursus endlich ist ein reiner Uebungskursus durch Einübung von Gesängen und Chören bis zur Fertigkeit im Noten- und Tonziffer-Lesen und bis zum ausdrucksvollen Vortrag des drei und vierstimmigen Chorals.

Für die Theorie bleibt diesem Kursus nichts übrig, als dasjenige, was in dem Vorhergegangenen nicht vollständig behandelt werden konnte: die Lehre von dem Verhältniß der Tonarten zu einander (nach dem Notensystem), eine Anleitung zur Kenntniß der dynamischen Zeichen und die nöthigen Regeln für den Geschmack im Vortrag.

Die 3. Abtheilung stellt den praktischen Unterricht in der 3. Elementarklasse oder in dem 2. Kursus der Uebung dar.

Es wird gezeigt, wie das fertige Lesen zum Gut- und Schönlesen erhoben werden kann, und es ist dabei von der richtigen Betonung der Sylben, der Wörter und Sätze die Rede.

Die Schreibübungen haben zum Zwecke, eine geläufige und fließende Handschrift zu erzeugen, wobei von der Castair'schen Schreibunterichtsmethode die Rede ist, über welche Denzel das Urtheil abgibt, daß sie zur Bildung einer schönen Handschrift nur mittelbar dient, indem sie den Schüler in den Stand setzt, sich jede Art der kalligraphischen Formen mit Leichtigkeit anzueignen. Die Castair'sche Schreibmethode ist rein gymnastischer Natur und übt so lange fort, bis der Schüler seines Zuges in jeder Richtung mächtig ist.

Der Religionsunterricht hat bis auf diese Stufe den Zweck, die biblische Geschichte im Zusammenhange bis zur Geburt Christi zu behandeln. Die Schüler werden hier mit der Bibel selbst bekannt gemacht und zum verständigen Lesen derselben angeleitet. Denzel sagt dabei: „Der Tag, an welchem die Kinder das erste Mal in der Bibel lesen dürfen, sollte als ein Fest gefeiert werden, damit der erste Eindruck ein recht ernster, heiliger und feierlicher werde. Nur die historischen Bücher des Alten und Neuen Testaments sind es, welche für den angegebenen Zweck gelesen werden sollen. Mit der Geschichte des Alten Testaments soll auch so viel aus der Geschichte der alten Welt verbunden werden, als von der Profangeschichte überhaupt in eine Volksschule gehört." Dabei dürfen nach Denzel auch hier Memorirübungen in Sprüchen der heiligen Schrift nicht übergangen werden, weil das, was der Schüler an solchen Kernsprüchen sich einprägt, ein Schatz ist, aus dem er in allen Lagen des künftigen Lebens Kraft, Muth und Beruhigung schöpft.

Im Sprachunterricht wird der einfache Satz in Rücksicht auf persönliche Verhältnisse, Gebrauch der persönlichen und zueignenden Fürwörter behandelt; auch findet eine vollständige Abwandlung der Zeitwörter in allen Formen nach Zahl, Zeit und Person statt.

Die zusammengesetzten Sätze kommen ebenfalls zur Behandlung und zwar zuerst die Verbindung von einander unabhängiger und dann die Verbindung von einander abhängiger Sätze, wobei die Bindewörter: daß, ob gebraucht werden; die Uebung schreitet dann durch alle übrigen Arten der Satzgefüge, z. B. der Adjektivsätze, und der Adverbial- oder Umstandssätze fort.

Die Weltkunde oder der Realunterricht behandelt im naturgeschichtlichen Theil zuerst die Wahrheit: Du bist Mensch und lebest unter den Menschen, vor allem mußt du dich selbst kennen lernen. Darum: Was ist der Mensch nach seiner körperlichen und geistigen Natur?

Es wird nun von der äußern Gestalt des Menschen, von den Knochen, von den Muskeln, von den Verdauungswerkzeugen, von den Lungen, vom Gehirn und von Nerven, von den Sinnen und ihren Werkzeugen rc. gesprochen; ebenso von der Seele und ihren Fähigkeiten, dem Denken, Fühlen und Begehren

Die 2. Hauptfrage, die hier behandelt wird, ist: was bedarf der Mensch zur Erhaltung und zum frohen Genusse seines Lebens? Es wird also von Nahrung, Kleidung, Wohnung, geselligem Umgang, Sicherheit der Person und des Eigenthums, Mitteln zur Bildung geredet.

Als 3. Frage stehet: wo finden sich für den Menschen die Mittel zur Befriedigung dieser Bedürfnisse? Antwort: in der Natur, deren vornehmstes Geschöpf der Mensch ist, — auf der Erde, welche er bewohnt und in dem geselligen Zustand, in welchem er lebt.

Es wird die Natur nach ihren 3 Reichen und deren Klassen und Ordnungen vorgeführt; ebenso die Erde als Wohnplatz der Menschen betrachtet und dabei von der Heimath, dem Wohnorte und Bezirke zum Vaterlande, zum Kreise und zum Ganzen des engeren und weiteren Vaterlandes übergegangen.

Im Zahlenunterrichte wird zuerst die Bruchrechnung behandelt; dann geht der Unterricht zum schriftlichen Rechnen, zum Numeriren, zum Addiren, Subtrahiren rc. in gleich- und ungleichbenannten Zahlen und in einfachen Proportionen über.

In der Größenlehre wird von regelmäßigen Körpern, vom Würfel, vom dreieckigen Prisma, von der dreieckigen Pyramide, von der Walze oder runden Säule, von der Kugel gehandelt. Dann wird über das Messen der Entfernungen der Winkel, der Gleichheit und Aehnlichkeit der Figuren, über die Theilung des Kreises, das Ausmessen der Flächen und der Körper unterrichtet.

Die 4. Abtheilung enthält den Unterricht in der 4. Elementarklasse oder in dem Kursus der Anwendung. Dieser Kursus heißt deßwegen der Kursus der Anwendung, weil er, nach Denzel, auf das gesellschaftliche und Berufsleben, in das der Schüler treten soll, vorbereiten, ihn mit den geselligen Verhältnissen selbst näher bekannt machen und ihm Anleitung geben soll, wie er von den gewonnenen Kenntnissen im Leben Gebrauch machen könne. Der Charakter dieses Kursus ist daher nach Denzels Aeußerung ein materialer, der, auf die früheren formalen Kurse gebaut, nicht nur die eigentlichen Lebenskenntnisse mittheilt, sondern auch das Gewonnene für die Zwecke des Lebens verarbeitet. Damit hebt sich das Ziel des Gesammtunterrichts der Volksschule in seinen 2 Hauptrich-

tungen vollständig heraus. Dasselbe besteht in der Bildung des christlich religiösen Menschen und des verständigen Menschen im Leben.

Der Religionsunterricht auf der obersten Stufe enthält 3 Haupttheile:

1) eine religiöse Naturbetrachtung, gegründet auf Stellen der heiligen Schrift;

2) eine Religionsgeschichte, verbunden mit Bibelauslegen, und

3) einen Katechismus der christlichen Lehre nach Bibelstellen.

Der erste Theil faßt das im vorigen Kursus vorgekommene Naturhistorische unter einen religiösen Gesichtspunkt zusammen und sucht das kindliche Herz an den Wundern der Natur und an der ganzen Haushaltung Gottes in derselben für Gottes Größe, Allmacht, Weisheit und Güte zu erwärmen Er nimmt daher aus der Naturlehre und Himmelskunde das Wichtigste auf und stellt es unter denselben christlich-religiösen Gesichtspunkt.

Die Materialien dazu sind folgende: Das allgemeine Leben der Natur. Es wird auf die Naturerscheinungen, auf die Veränderungen, auf den Lauf der Gestirne hingewiesen und gezeigt, wie alle diese Bewegungen und Thätigkeiten Wirkungen unsichtbarer Kräfte und diese wiederum Ausflüsse der einen Gotteskraft sind, die Alles hervorbringt, Alles erhält, Alles belebt. Dabei werden die passendsten Stellen der heiligen Schrift benützt.

Zu gleichem Zwecke und in ähnlicher Weise ist von der magnetischen und elektrischen Kraft, vom Lichte, von den Farben und den Regenbogen, von Feuer und Wärme, von der Luft und vom Winde, vom Wasser und von wässerigen Lufterscheinungen, vom Gewitter und der elektrischen Materie, von der Erde, ihrer Gestalt und Größe, von den Erdzonen, von den Gebirgen, vom Land und Meere, von der Fruchtbarkeit der Erde, von der Schönheit und Mannichfaltigkeit der Pflanzen, vom Weltalle, von dem Lauf der Gestirne, vom Thierreiche, von der Größe derselben, von dem Instinkt der Thiere und vom Menschen, als dem größten Wunder der Schöpfung, die Rede.

Im 2. Theil des Religionsunterrichtes wird die Geschichte des Christenthums bis auf die neueste Zeit mit einem Abriß der gleichzeitigen Weltgeschichte dargestellt.

Die Bibelauslegung umfaßt eines der Evangelien und die Apostelgeschichte als Probe; überdieß sind es die evangelischen Texte des Jahres, welche, nach den Festkreisen geordnet und erklärt, ein kirchliches Leben schon bei den Kindern begründen sollen.

Im 3. Theile werden
A. der Glaube des Christen,
B. die Lehren christlicher Weisheit und Tugend
in Bibelsprüchen dargestellt.

Zur Bildung des verständigen Menschen ist von der Wohnung und der Erbauung des Hauses, von merkwürdigen Hausgeräthschaften, von landwirthschaftlichen Einrichtungen, vom inneren Zustand des Hauswesens, von häuslichen Tugenden, von der Frömmigkeit, von der Nothwendigkeit eines Gemeindeverbandes unter einer Obrigkeit, von den Pflichten der Gemeindeglieder, von den verschiedenen Gemeindeanstalten, von Kirche, Schule, Predigern und Lehrern, von der Vergleichung des aufgestellten Bildes einer Gemeinde mit dem Zustande des Ortes, in welchem die Schule besteht, von dem Bezirks- und Kreisverbande, vom Staatsverbande und vom Leben im Staate die Rede. Alsdann wird das Wichtigste aus der Geschichte des Vaterlandes vorgeführt.

Ueber diesen Theil des Unterrichts sagt Denzel: Der sittlich bildende Geschichtsunterricht entbehrt gerne den strengen Zusammenhang der Begebenheiten; er hält sich dafür an gewisse Lichtpunkte, die er um so stärker hervorhebt, je wichtiger sie für die Aufhellung ganzer Geschichtsperioden sind. Das Uebrige mag dann immerhin aus Bruchstücken, biographischen Scenen aus dem Volksleben bestehen, die über den Geist der Zeit Licht geben, und einen bildenden Einfluß auf die Gemüther der Schüler haben.

In der Erdkunde, sagt Denzel, muß das Heimathliche, das Vaterland die Grundlage alles geographischen Unterrichts bilden, und der Weg vom Nahen zum Fernen, vom Wohnort zur Betrachtung Deutschlands führen. Dann ändert sich aber die Ansicht und der Unterricht nimmt hierauf den Weg vom Allgemeinen zum Besondern. Man faßt die Erde im Ganzen ins Auge und schreitet zu den Einzelnen derselben fort, bis man wieder auf sein Vaterland kommt.

Als bloße Hülfskenntnisse und Fertigkeiten in dem obersten Kursus werden die Uebungen in schriftlichen Aufsätzen, in den zusammengesetzten Rechnungsarten und in elementarischen Zeichnen und im Singen aufgeführt.

Ueber die Uebungen in schriftlichen Aufsätzen sagt Denzel im Wesentlichen Folgendes: Der Zweck derselben ist ein allgemeiner und ein besonderer. Jener besteht darin, daß der Schüler seine Gedanken schriftlich richtig, gut und in Ordnung vorzutragen lerne, der besondere ist, daß der Schüler eine Fertigkeit erlange, gewisse Geschäftsaufsätze, wie sie das gewöhnliche Leben fordert, fehlerlos in der gehörigen Form zu

verfertigen. Das Erstere ist der wichtigere. Ein großer Theil der Geschäftsaufsätze kann gar nicht mehr Gegenstand der Uebung für die Elementarschule sein, sondern die Fertigkeit in denselben muß der Uebung im thätigen Leben überlassen bleiben. Das gilt z. B. von Schuldscheinen, Quittungen, Zeugnissen, Contrakten 2c.

Rechnen. Bei der Regel de tri, sagt Denzel, ist die Auflösung durch Zurückführung auf die Einheit die wahre elementarisch-richtige. Es gibt aber noch eine andere durch das Proportionsverfahren. Obgleich Manche dieses Verfahren gänzlich aus der Elementarschule verbannt wissen wollen, so ist Denzel doch nicht dafür. Es ist nicht geisttödtend, unter der Voraussetzung, daß die Kinder im Auffassen der einfachen Verhältnisse der Zahlen tüchtig geübt worden sind. Die gehobene Stadtschule kann die Einsicht in das Proportionswesen, auf welches sich die Lehre von der Aehnlichkeit der Figuren und damit so manche wichtige Berechnungen gründen, nicht entbehren.

Vergleich zwischen der Denzel'schen und Graser'schen Erziehungs- und Unterrichtslehre.

Denzel geht in seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre wie Graser von der Natur und Bestimmung des Menschen aus; holt aber seine Lehren nicht aus so tiefen Gründen her und trägt dieselben nicht in der strengen systematischen Form vor, wie Graser. Der ursprüngliche Standpunkt dieses ist der naturphilosophische, Denzels Standpunkt aber der psychologische. Er stellt deßwegen vor Allem Betrachtungen über die Menschenkraft und über die Gesetze ihrer Entwickelung an; spricht von den verschiedenen Seelenvermögen, von dem Zusammenhange dieser Kräfte und ihrer höchsten Beziehung, der religiösen Anlage, so wie von den fehlerhaften Richtungen, oder den Ausartungen, denen der Bildungstrieb ausgesetzt ist.

Wie Grasers Element das divine Leben, und sein Ziel bei der Erziehung die Divinität ist, so behauptet Denzel bei allen seinen Bestimmungen den psychologischen Standpunkt, und das Ziel der Erziehung ist nach ihm die Humanität. Graser theilt die Erziehungswissenschaft in die Lehre vom Ziele der Erziehung und in die Lehre von der Art und Weise der Erziehung. Beide Lehren findet man bei Denzel vereinigt und darum wird auch sowohl bei der körperlichen, als bei der geistigen Erziehung nicht allein von ihrem Wesen, von ihrer Nothwendigkeit und von ihrem Zwecke, sondern sogleich auch von den Mitteln gesprochen, die zur Erreichung dieses Zweckes anzuwenden sind. Bei Graser finden sich diese Gegenstände getrennt abgehandelt.

Die Graser'sche Erziehungslehre ist insoferne umfassender, weil sie die Erziehung aller Stände beschreibt und die Modifikation, welche sie nach der Idee des Berufes erfordert, angibt.

Bezüglich der Einwirkungen, welche die verschiedenen Seelenanlagen und Triebe des sich entwickelnden Menschen erfordern, ist Denzel erschöpfender und praktischer als Graser.

Beide vereinigen sich darin, daß das Höchste der menschlichen Erziehung und Bildung die Religion ist.

Was die Unterrichtslehre betrifft, so stellt Graser nicht allein den Lehr- und Unterrichtsplan für die Volksschule, sondern auch für die höheren Bildungsanstalten dar, während Denzel sich bloß mit dem Unterricht der Volksjugend oder dem Elementarunterunterricht beschäftigt. Wie schon in der Erziehungslehre die formale Tendenz des Denzel'schen Werks sich herausstellt, so geschieht dies noch weit mehr in der Unterrichtslehre, indem die Bildung der Kraft der nächste und erste Zweck ist, während bei Graser der materiale und formale Zweck im Unterrichte vereinigt erscheint.

Daher kommt es auch, daß bei Denzel die Zahl der Lehrgegenstände während der Schulzeit sich verändert, da sie bei Graser dieselbe bleibt, und daß bei jenem von zweierlei Elementen des Unterrichtes und von besondern Anschauungs- und Denkübungen die Rede ist, welches bei diesem nicht stattfindet.

Die Grundsätze der Unterrichtsweise sind bei Graser systematisch und nach den Gesichtspunkten: Zweck, Subjekt und Objekt dargestellt; bei Denzel sind diese Gesetze nicht systematisch und als Grundsätze der Methode nach den verschiedenen Theilen: Lehrgang, Lehrform, Lehrton und Lehrmittel vorgetragen.

Zeigt sich der Graser'sche Einfluß auf Denzels Lehre schon in der Theorie, so wird das im praktischen Theil noch sichtbarer.

Die Graser'sche Unterrichtsgymnastik ist von Denzel in seinem Anschauungsunterrichte vielfach benützt, besonders in den Artikeln: Haus, Familie, Dorf, Staat, menschlicher Körper, wie er selbst bemerkt p. 49 I. Abth. III. Th.

Beide wollen dem Religionsunterrichte Belehrungen zur Erweckung des moralisch-religiösen Gefühls vorangehen lassen. Graser sucht nach diesem Vorbereitungsunterricht die Idee Gottes auf künstlich geordnete Weise im Kinde zu entwickeln, und will dies im 2. Schuljahre gethan wissen. Denzel aber verlangt eine solche Entwickelung nicht, will aber doch erst nach dem 2. Schuljahre den geoffenbarten Religionsunterricht begonnen wissen. Er durchwebt den ganzen Anschauungsunterricht während der 2 ersten Schuljahre mit Hinweisungen auf Gott und seine Eigenschaften und geht dann ohne weitere Vorbereitung auf die göttliche Offenbarung über.

In Beziehung auf den biblischen Geschichtsunterricht begegnen wir zwischen Beiden dem Unterschiede, daß Graser dem Schüler sogleich eine kurze gemüthliche Uebersicht der göttlichen Offenbarung geben will, und darum mit der alttestamentlichen Geschichte beginnt, Denzel aber mit der neutestamentlichen.

Auch im Lese- und Schreibunterrichte hat Denzel mehrfach die Graser'schen Ideen benützt. Doch sind in seinem Werke beide Gegenstände getrennt behandelt, während sie bei Graser vereinigt sind. Wie dieser aber beim ersten Schreibunterricht die eckige lateinische Schrift gebraucht, so findet dasselbe auch bei Denzel statt.

In dem Unterrichte, welchen das Denzel'sche Werk auf der 3. Stufe für Schüler von 10 — 12 Jahren darstellt, begegnet man in der Weltkunde, als: Geographie, Naturbeschreibung, Geschichte 2c. denselben Ansichten und demselben Verfahren, wie bei Graser.

Nicht verkannt kann also der Einfluß werden, den die Graser'schen Ideen auf Denzels Unterrichtslehre hatten.

Aber der umsichtige und praktische Denzel hat jede Idee, die aus dem Graser'schen Werke entlehnt ist, auf seine Weise benützt und verarbeitet. Sein Element war das praktische; er hielt sich darum überall von weiter Ausholung, von gelehrten und philosophischen Deduktionen fern und hatte stets den nächsten praktischen Zweck vor Augen.

Bildung der menschlichen Kraft ist nach ihm der nächste und wichtigste Zweck des Unterrichts und sein Verfahren erscheint besonders auf den unteren Stufen mehr formal als material bildend.

Erst gegen das Ende, im Anwendungskursus, tritt der materiale Zweck eigentlich hervor, indem sich da der Schüler als christlich-religiöser und als bürgerlich verständiger Mensch im Leben aufzufaßen hat. Diese Auffassung soll aber nach Graser im ganzen Unterrichte, vom Anfang bis zum Ende geschehen. Bei ihm findet die Belehrung über die allgemeinen bürgerlichen Verhältnisse durch alle Stufen statt, während sie bei Denzel auf die letzte Zeit verlegt ist.

Zeller
(Christian Heinrich),

badischer Schulinspektor und seit 1820 Direktor der freiwilligen Armenschullehrer-Erziehungsanstalt zu Beuggen bei Basel; ein Bruder des k. preuß. Oberschul- und Regierungsrathes Carl August v. Zeller; ward im Würtembergischen 1777 geboren; studirte zu Tübingen die Rechte; widmete sich aber nachher dem Erziehungsfache; begleitete zwei Jahre lang eine Hofmeisterstelle zu Augsburg; stand darauf 6 Jahre lang einer Erziehungsanstalt vor; wirkte

alsdann 12 Jahre als erster Lehrer der höheren Bürgerschule in Zofingen, wo er zugleich Inspektor des dortigen Schulbezirks mit 58 Landschulen war; wurde in dieser Zeit Schweizer Bürger und Gatte einer trefflichen Frau, welche an der dortigen Mädchenschule Lehrerin war, und übernahm 1820 die Einrichtung und Leitung der zu Beuggen gegründeten Waisenerziehungsanstalt, wo er schon 1828 mehr als 12,000 Besuche aus allen Ländern Europas, aus Afrika und Amerika erhalten hatte.

Zu seinen vorzüglichsten Schriften gehört folgende:

„Lehren der Erfahrung für christliche Land- und Armenschullehrer.“ 3 Bde. Beuggen 1826—28. (1 Thlr. 8 gGr.)

Die Einleitung handelt vom Menschenkinde und seiner Erziehung, von den allgemeinen Erziehungsanstalten: Familie, Staat und Kirche, von Gebrechen der häuslichen Erziehung, von den Schulen als Hülfsanstalten gegen diese Gebrechen und endigt mit einer kurzen Geschichte des Schul- und Erziehungswesens. Das eigentliche Werk besteht aus 4 Theilen in 3 Bänden.

Der 1. Theil handelt von den Schulen überhaupt und von der Volksschule insbesondere, der 2. von dem Volksschulerzieher; der 3. vom Unterricht in den Volksschulen und der 4. von der Zucht in denselben.

Erster Theil. Zeller begreift unter Volksschule solche Schulen, welche für die Jugend des Landvolkes eingerichtet sind.*) Die Aufgabe dieser Schulen ist: die ihnen anvertrauten Kinder durch Unterricht und Zucht nicht nur für ihren irdischen Beruf, sondern auch für ihre ewige Bestimmung vorzubereiten und zu dem Herrn aufzuerziehen, der sie allein durch Mittheilung seines Geistes dazu bilden kann. Alle Einwirkungen der Schule, diese Aufgabe zu lösen, heißen Schulerziehung. Die Schulerziehung besteht aus Unterricht und Zucht. Bei jenem bezieht sich die Einwirkung mehr auf Bildung des Erkenntnißvermögens, bei dieser mehr auf Bildung des Herzens und Gemüthes. Im Unterricht unterscheidet Zeller Form, Inhalt und Ziel. Unter Form versteht er die geordnete Reihenfolge von Eindrücken, wodurch die Schüler so geübt werden, daß sie sich mit Freuden zur Auffassung und Anwendung der Wahrheit richten lassen. Er nimmt also diesen Begriff anders als z. B. Denzel (S. oben p. 298).

Unter Inhalt versteht er, wie Andere, die Kenntnisse und Fertigkeiten, welche die Kinder aufzufassen haben. Das Ziel des Unterrichts besteht nach ihm in derjenigen Vorbereitung der Kinder, wodurch sie sich theils selber fortunterrichten können, theils den Berufsunterricht von Berufslehrern leichter empfangen. Also ist Befähigung zum Selbstunter-

*) Weiter nehmen den Begriff von „Volksschule“ z. B. Zerrenner, Harnisch (s. diese Artikel!)

richte auch nach ihm Ziel des Unterrichts. Die Abrichtung unterscheidet auch er vom Unterrichte dadurch, daß bei jener die selbstthätige Auffassung und das Bewußtsein der Gründe von dem, was die Schüler lernen, fehlt. Die Eintheilung des Unterrichts in seelischen und geistigen gehört ihm eigenthümlich zu und er bezieht dieselbe auf den Stoff, indem er unter jenem den Unterricht versteht, der auf sinnlicher Anschauung beruht, und unter diesem den, dessen Stoff durch die innere Anschauung gegeben ist.

Schwarz spricht von einem beseelenden und begeistigenden Unterricht, versteht aber darunter allgemeine Eigenschaften des Unterrichts, die sowohl dem sinnlichen als übersinnlichen zukommen sollen. (S. oben p. 112.)

Die Unterrichtsfähigkeit der Kinder besteht in dem größern oder geringern Grade der Erkenntnißgaben, als: äußeres und inneres Wahrnehmungsvermögen, Gedächtniß, Verstand, Vernunft, Neugierde und Lernbegierde, Sprachvermögen, Glaubenskraft, Kunstanlage. Bemerkenswerth ist, daß Zeller von einer eigenen Glaubenskraft spricht. Er unterscheidet nach dem Grade dieser Gaben und Anlagen gelehrige Kinder, talentvolle, genialische. Die ersten sind solche, welche leicht auffassen, gut behalten und gern nachahmen; die zweiten besitzen außer der Gelehrigkeit auch viel Auffassungsvermögen für geistige Gegenstände und die dritten viele Erfindungsgabe, ein ideenreiches Vernunftvermögen und eine reiche Phantasie.

Wie fern in der Schule nicht bloß der Verstand, sondern auch das Herz zu bilden ist, ist der Lehrer auch Erzieher. Die Kinder sind erziehungsfähig, weil sie nicht nur ein Erkenntnißvermögen, sondern auch ein Willensvermögen besitzen, auf welches andere Menschen erregend einwirken können. Sie sind erziehungsbedürftig, denn sie kennen in ihrer natürlichen Unwissenheit weder Gott noch seinen Willen, noch den Weg des Friedens. Sie haben auch einen natürlichen Widerwillen gegen den Willen des Geistes und eine natürliche Kraftlosigkeit und Schwäche, den Willen des Geistes zu thun. Hiedurch ist der eigenthümliche Standpunkt Zellers bezeichnet, der ihn von den Philanthropinisten unterscheidet und den er mit Harnisch gemein hat. Die Erziehungseinwirkungen setzt er, wie Andere, in Lehre und Ermahnung, in Aufsicht und Bewahrung, in Gewöhnung und Beschäftigung, in Aufmunterung und Belohnung, in Abschreckung und Bestrafung, in vorleuchtendes Beispiel; fügt aber auch noch Gebet und Fürbitte hinzu. Der Endzweck aller Bildung durch Unterricht und Zucht ist die Gottseligkeit.

Die körperliche Erziehung in Schulen setzt Zeller in sorgsame Wache und Thätigkeit zur Verhütung, Entdeckung und Heilung der heimlichen Unzuchtssünden.

Die Ursache des Verfalls vieler Schulen setzt Zeller in den Mangel verständiger und frommer Schullehrer, in einseitige Verstandesbildung, in den Verfall wahrer Gottseeligkeit, in das dadurch entstandene sittliche Verderben aller Stände und in das noch immer alle Staaten aussaugende Soldatenwesen, welches nach seiner Aeußerung das öffentliche Schulwesen aufzufressen droht und so viele Geldmittel zur Verbesserung der Erziehung des armen zahlreichen Volkes zersplittert.

Besondere Ursachen des Verfalls der Schulen sind auf Seite der Schullehrer: deren Unfähigkeit zum Lehren und Erziehen, deren Unlust zu ihrem Amte, das sie, wie müde Pferde ihren Karren, fortschleppen, ihre Hülflosigkeit; auf Seite der Aeltern: ihre Unwissenheit, ihr Eigennutz, ihre schlechte Hauszucht, ihre Armuth; auf Seite der Kinder: ihr natürliches Verderben, ihre natürliche Flüchtigkeit, ihre natürliche Verstandesschwäche, ihr natürlicher Hang zur Ungebundenheit und zum Ungehorsam; auf Seite der Schulvorsteher: Mangel an Theilnahme am Schulwesen, unverständige Leitung derselben, Versagung nöthiger Unterstützung des Lehrers.

Ueber die Hülflosigkeit der Schullehrer drückt sich Zeller so aus: „Nahrungssorgen nagen wie ein Wurm an ihrem Herzen und rauben ihnen Muth, Eifer und Kraft zum gesegneten Wirken und unterdrücken den lebendigen Glauben, womit der, welcher sein armes Leben an seinen Beruf wagt, Berge versetzen kann.“

„Hiezu kommt der Mangel an Unterstützung und Mithülfe von Seiten der Aeltern und Schulvorsteher, welche so viele arme Schullehrer rath- und hülflos stehen lassen, wenn diese nicht als Diener Gottes das Geheimniß gefunden haben, als die Traurigen alle Zeit fröhlich zu sein, als die Armen dennoch Viele reich zu machen und als die, die da nichts haben und dennoch Alles zu besitzen.“

Ueber die Fehler in der Aufsicht über Schule und Lehrer sagt Zeller unter Anderm: „Manche Schulvorsteher kommen nur, um wieder zu gehen, und sagen zu können, sie seien in der Schule gewesen. Ihre Besuche haben nichts Lehrreiches, nichts Erweckendes und Aufmunterndes. Sie hinterlassen weder durch Wort, noch durch Fürbitte einen Segen, oder auch nur einen Stachel. Andere machen bei ihren Besuchen den Fehler, daß sie, um ihre Amtswürde zu zeigen, oder aus Mangel an Liebe und Weisheit, den Schullehrern in Gegenwart der Kinder allerlei, oft heftige Verweise geben, ja ihnen selbst oft bittere Vorwürfe machen. — Wieder Andere schweigen zu allen Mißbräuchen, sehen durch die Finger, lassen Fünfe gerade sein, oder das Verderben aus Menschenfurcht, Menschengefälligkeit oder Bequemlichkeitsliebe unter ihren Augen um sich fressen, wie den Krebs. Wieder Andere sind — mit den bloßen Schultabellen zufrieden.“

„Viele Schulvorsteher haben keine Kenntnisse und Erfahrungen im Schulwesen und sind schon aus dieser Unkunde nicht im Stande, die ihrer Aufsicht anvertrauten Schulen gehörig zu leiten.“

„Manche Schulvorsteher greifen mit ihrem Treibgeiste zu viel in die Leitung der Schulen ein, manche zu wenig. Einige wollen Alles allein machen und lassen ihre Schullehrer zu Maschinen werden. Wenige wissen ihre Schullehrer recht zu begeistern und so zu leiten, daß sie immer weniger Leitung bedürfen.“

Ueber den Unfleiß mancher Schullehrer sagt Zeller unter Anderm: „Einige verwenden nur Fleiß auf die äußerliche, in die Augen fallende Schularbeit, auf das, womit man glänzen, Lob, Ehre und Geld bei den Menschen verdienen kann; lassen aber die Arbeit an dem Herzen, die geistige Aussaat und die Bildung des innern Menschen mit unverantwortlicher Nachlässigkeit liegen.“

Ueber ihre unrechten Absichten drückt sich Zeller so aus: „Keineswegs innerer Trieb und Neigung zum Schulamte, auch nicht klares Bewußtsein ihres innern und äußern Rufes dazu; keineswegs der in ihnen geweckte, auf dankbare Liebe gegründete Wunsch, dem Heilande Kinderseelen zuzuführen und seine Lämmer zu weiden, treibt so viele Schullehrer zu dem Lehramte, sondern gar oft eine sehr unreine, unlautere und verwerfliche Absicht und Triebfeder. Oft ist ihnen die Landarbeit, oft ihr Handwerk verleidet, oder sie wollen dem Soldatendienste entgehen, oder sie haben eine Heirath im Kopfe, es stachelt sie, ein Herr zu werden, oder der Schullohn lockt sie, oder sie werden von Noth und Verzweiflung, weil ihnen sonst nichts gerathen will, gleichsam wider ihre Neigung gezwungen, ein Schulamt zu suchen, um ihren Aeltern und Verwandten aus den Kosten zu kommen.“

Im 2. Hauptstück wird von der Einrichtung der Schulhäuser und Schulzimmer, von der Schulordnung oder Schulverfassung, von der Bildung der Schullehrer, von den Besoldungen derselben, von den Pflichten der Aeltern gegen den Lehrer, von der Schulpflichtigkeit, Aufnahme und Entlassung der Schulkinder, von den Repetir- und Sonntagsschulen und von dem Schulgute gesprochen.

Was Zeller hier vorträgt, stimmt größtentheils mit dem in den verschiedenen deutschen Staaten bezüglich des Schulwesens vorhandenen Bestimmungen überein.

Aber merkwürdig ist seine Ansicht, daß die Bezirks-Schul-Inspektion nicht allein aus den Dekanen oder Pfarrern, sondern auch aus den Schulmännern erwählt werden sollen, welche sich durch Kenntnisse im Volksschulwesen, durch gesegnete Thätigkeit dafür und durch rechtschaffenen Wandel auszeichnen.

Ueber die Vorbildung der Schullehrer sagt Zeller: Ein Land sollte dreierlei Vorbereitungsanstalten für Schullehrer haben:

a) Ein vom Staat errichtetes und fundirtes Landes-Schullehrer-Seminar, in welchem von Jahr zu Jahr, oder alle 2—3 Jahre eine dem Bedürfniß des Landes angemessene Zahl von fähigen und wohlgesitteten Jünglingen aufgenommen und zum Schullehrer-Stande vorbereitet wird.

b) Weil aber in solchen Schullehrer-Seminarien gar leicht der Geist der Freiwilligkeit und Liebe zu mangeln pflegt, und dieser Geist besonders für arme Schulen und Anstalten so wichtig ist: so sollte auch eine freiwillige Armen-Schullehrer-Anstalt bestehen.

c) die dritte Art von Vorbereitungs-Anstalten für künftige Schullehrer sollte diese sein, daß ausgezeichnete Schullehrer durch obrigkeitliches Patent das Vorrecht erhielten, junge Leute zum Schulstande vorzubereiten und daß mit diesem Vorrecht zugleich eine jährliche Besoldungszulage verbunden sein sollte.

Ueber die Besoldungen der Schullehrer drückt sich Zeller unter Anderm so aus: „Jeder Schullehrer, welcher 25 Jahre mit Zufriedenheit seiner Vorgesetzten und im Segen an seiner Gemeinde gearbeitet hat, soll den 4. oder 3. Theil des Besoldungsminimums als Zulage erhalten. Dem Oberschulrathe des Landes bleibt es überlassen, fleißige und treue Arbeiter im Weinberge der Schulen auch sonst mit Zulagen und Zeichen der Zufriedenheit in ihrer Armuth zu erfreuen.“

Im 2. Theil wird von den erforderlichen Eigenschaften, Kenntnissen und Fertigkeiten, von der Lehr- und Erziehungsgabe, von dem Lebenswandel eines rechtschaffenen Schullehrers, von seinem Wandel vor Gott, seinem Verhalten gegen die Vorgesetzten, gegen Amtsgenossen, gegen die Gemeinde 2c. gesprochen; ebenso von der Amtsführung und den Nebenämtern desselben. In letzterer Beziehung spricht Zeller: „Wenn man bedenkt, wie viele Zeit und Arbeit die treue Amtsführung eines Schullehrers in und außer der Schule erfordert, so möchte man erschrecken, wenn man hört, daß so mancher Schullehrer mit seinem eigentlichen Schulamte noch ein oder mehrere Nebenämter zu übernehmen verbunden ist, welche er oft unmöglich ablehnen kann, freilich auch öfters nicht ablehnen will, um sich sein Einkommen zu verbessern. Von solchen Nebenämtern wollen wir nur einige nennen, als: das Amt eines Katecheten, eines Gemeindeschreibers, Steuereinnehmers, Accisers, Organisten, Küsters und Glöckners u. s. w. Auf den ersten Anblick sieht man, wie fremdartig mehrere dieser Nebenämter dem Schulamte sind, und in welche unangenehme, störende und hemmende Verwickelungen sie den Schullehrer hineinziehen. Das Schlimmste ist, daß diese Nebenämter, deren Einkom-

men öfters der Schulbesoldung gleichkommt oder sie übersteigt, den Schullehrer verleiten, sein wichtiges Schulamt als Nebensache zu behandeln. Der Schullehrer lehne daher, wenn es nur immer möglich ist, alle solche mit seinem Hauptamte unverträgliche Nebenämter ab, und wähle lieber das Nebenamt eines Katecheten, eines Organisten, eines Küsters, eines Sonntagsschullehrers u. s. w., weil dasselbe mit seinem Schulamte in mehr natürlicher Verbindung steht.

Wenn aber ein Schullehrer jene unverträglichen Nebenämter durchaus nicht von sich weisen kann, so hat er die allergenaueste Zeiteintheilung und die treueste Zeitbenützung nöthig, und sich besonders davor in Acht zu nehmen, daß er die laufenden Nebenamtsgeschäfte nie sich häufen und zusammenkommen lasse, kein Wirthshausgänger, kein politischer Parteigänger, kein Sabathschänder, kein leichtsinniger Weltmensch werde, dessen Wort in Schule und Kirche von seinem Wandel und Leben außer derselben Lügen gestraft wird. Nie aber soll die Schule und die Kirche unter solchen weltlichen Nebenämtern leiden; nie soll der Eigennutz den Schullehrer bestimmen, dieselben mit seinem Schulamte zu verbinden."

Im 3. Theile wird von dem Schulunterrichte und zwar zuerst im Allgemeinen und Besondern, d. i. in den einzelnen Lehrfächern gesprochen.

Im Allgemeinen.

Der Begriff des Schulunterrichtes wird angegeben (er ist schon aus Obigem zu erkennen!); ebenso der Zweck (der Hauptzweck des Schulunterrichts ist die vorbereitende Verständigung für das Ewige, Nebenzweck die Vorbereitung für das Zeitliche in Staat und Kirche); die Lehrgegenstände sind: die Offenbarung Gottes, die Sprache, die Verhältnisse der Zahl, der Form und des Maaßes und die Erde mit dem, was auf ihr ist, und mit ihrem Verhältnisse zu den übrigen Himmelskörpern.

Diese Lehrgegenstände kommen im Wesentlichen mit denen von Denzel Graser, Gräfe 2c. überein, weil sie ebenfalls auf die Gegenstände: Gott, Natur, Mensch und Sprache, Zahl und Maaß zurückgebracht werden können.

Die Stufenfolgen des Unterrichts sind den Entwickelungszeiten der kindlichen Erkenntnißkraft gemäß:

1) der Zeitraum des entwickelten Anschauungsvermögens,
2) der Zeitraum der sich entwickelnden Verstandes- und Urtheilskraft,
3) der Zeitraum der sich entwickelnden Vernunftanlage bis zum Eintritt in das Jünglingsalter.

Der Unterricht auf diesen 3 Stufen wird durch die Ausdrücke 1., 2. und 3. Unterricht unterschieden. Dieser Stufengang kommt im Gan-

zen ebenfalls mit dem von Denzel, Graser und andern Pädagogen bestimmten überein.

Der Unterricht auf den 3 Stufen wird in den verschiedenen Lehrgegenständen im Allgemeinen beschrieben.

Nachdem im Vorhergehenden bestimmt ist, was gelehrt werden solle, so wird auch die Art angegeben, wie unterrichtet werden muß.

Die Lehrart muß sich theils nach der Natur und Entwickelung der Kinderseelen, theils nach dem Maaß der Zeit, die zu dem Schulunterrichte gegeben ist, bestimmen.

Nach denselben Gesichtspunkten finden wir die Regeln der Unterrichtsweise z. B. auch bei Diesterweg aufgestellt; nur werden dafür andere Namen gewählt, z. B. Objekt, Subjekt 2c.

Die gute Lehrart ist nach Zeller der richtige Weg, um den rechten Lehrzweck und das rechte Lehrziel zu erreichen. Sie muß 1) faßlich, 2) naturgemäß, 3) bildend, 4) erweckend, 5) gründlich; 6) lückenlos, 7) übereinstimmend sein, d. i. alle Unterrichtszweige so behandeln, daß sie einander unterstützen und alle auf den Hauptzweck hinführen.

Zeller unterscheidet, wie z. B. Denzel, Harnisch 2c. in der Lehrart: 1) den Lehrgang, 2) die Lehrform, 3) den Lehrgeist, 4) die Lehrmittel. Die Auseinandersetzung dieser Gegenstände bietet im Wesentlichen nichts Eigenthümliches dar.

Außerdem spricht Zeller auch von einer Lehreinrichtung, welche er von der Lehrart wohl unterschieden wissen will. Er nennt sie diejenige Organisation des Schulunterrichtes, wodurch bewirkt wird, daß jedes Kind nach seinen Fähigkeiten, Kenntnissen und Fortschritten den nöthigen Unterricht empfange, und rechnet dazu die Klasseneintheilung, den Klassenunterricht. Diese wird in individuellen Unterricht, in Chorunterricht und gegenseitigen Unterricht getheilt. Der erstere ist der, wo ein Kind nach dem andern unterwiesen wird; der zweite, wo alle Kinder einer Klasse zu gleicher Zeit vom Lehrer Unterricht empfangen; der dritte, wo ein fähiges Kind die Stelle des Lehrers vertritt, was aber nur da geschehen kann, wo Gegenstände nicht geistiger Art zu behandeln sind.

Im Besondern, d. i. vom Schulunterrichte in den einzelnen Lehrfächern.

Vom Unterrichte in dem Worte Gottes.

a) Der erste Religionsunterricht, welchen die jüngsten Kinder, die erst lesen lernen, erhalten, ist biblisch und enthält nicht Katechisationen über Ursache und Bestimmung der Dinge, über die Rechtmäßigkeit und Unrechtmäßigkeit menschlicher Handlungen, also kein vermittelndes Gerede, keine sogenannte natürliche Religion und Moral, sondern geschichtlich treue, aber einfältig mündliche Erzählungen aus

dem Leben Jesu, nach den 4 Evangelien. (Vergl. hiemit die Lehren anderer Pädagogen, z. B. von Niemeyer, Denzel, Graser, Harnisch.)

b) Der zweite Religionsunterricht für die mittlere Klasse enthält die ganze biblische Geschichte, alten und neuen Bundes, nach der Zeitfolge und im Zusammenhange erzählt, mit kurzen Katechisationen über den geschichtlichen Inhalt und über eine aus jeder Geschichte gezogene Lehre. Dazu kommt noch das Auswendiglernen biblischer Sprüche und ausgewählter Lieder des Gesangbuches.

c) Der dritte biblische Unterricht für die älteste oder obere Klasse der Kinder ist der Bibellehre gewidmet. Die Bibel wird nach Ordnung der heiligen Bücher, in gewählten Abschnitten, gelesen, aus jedem derselben wird eine Wahrheit gezogen und darüber unterrichtet. Dann werden die Hauptlehren der Bibel in einem biblischen Katechismus zusammengestellt und in einfältiger Ordnung mit den Kindern betrachtet. Was wöchentlich erklärt worden ist, wird auswendig gelernt. Dasselbe geschieht mit einzelnen Kapiteln und Abschnitten der heiligen Schrift von den fähigeren Kindern. Hiemit verbindet sich eine Uebersicht der Geschichte des auserwählten Volkes und der Gemeine Gottes.

Von dem Sprachunterrichte.

Dieser hat einen allgemeinen und einen besondern Zweck. Die Kinder sollen in den Stand gesetzt werden, ihre Gedanken mündlich und schriftlich richtig ausdrücken, und die mündlich und ausgedrückten Gedanken Anderer richtig verstehen zu lernen. Dazu sollen zuerst die Sprechübungen, dann die Schreibübungen und zuletzt die eigentliche Sprachlehre dienen.

Der besondere Zweck des Sprachunterrichtes geht dahin, die Kinder zum Verständniß des in ihre Muttersprache übersetzten Wortes Gottes und zum richtigen Verständniß eines Vortrags darüber anzuleiten. Darauf sollte die Wortbildungslehre, die Wortverbindungslehre und die Uebung in Aufsätzen berechnet sein.

Die Sprechübungen, welche den Anfang des Sprachunterrichts machen, begreifen das Benennen sichtbarer Gegenstände, ihrer Theile, ihrer Eigenschaften, ihrer Thätigkeiten, ihrer näheren Bestimmung durch Angabe ihrer Beschaffenheiten, ihrer Zahl und der Umstände &c.

Die Sprachübungen enthalten Uebungen der Wortbildung, der Wortunterscheidung (der 10 Wortarten), der Wortbeugung (Deklination, Conjugation), der Wortverbindung; Bildung der Sätze.

Die eigentliche Sprachlehre ist kurz und enthält nur diejenigen Regeln, welche in den Reihenfolgen der 4 vorausgegangenen Sprachübun-

gen: Wortbildung, Wortunterscheidung, Wortbeugung, Wortverbindung vorkommen. Diese Regeln müssen entweder von den Kindern selbst mit Hülfe des Lehrers gesammelt und mündlich ausgesprochen und diktirt, oder in einer gedruckten Sprachlehre gelesen werden.

Von dem Leseunterrichte.

Der erste Leseunterricht enthält folgende Uebungen: Lautübungen (Aussprache der Grundlaute, Aussprache der Mitlaute), 2) Buchstabenübungen (Zeichen der verschiedenen Laute), 3) Sylbenübungen, 4) Wortübungen, 5) Leseübungen in kleinen und größern Lesestücken.

Zweiter Leseunterricht. Derselbe bezweckt das fertige Lesen.

Der dritte Leseunterricht hat das verständige Lesen zum Ziele und findet im biblischen Spruchbuch und im Gesangbuch statt.

Was die Leselehrart betrifft, so will Zeller neben dem Laute eines jeden Buchstaben auch dessen Namen angeben lassen. Bei der Lehrart des zweiten Leseunterrichts warnt er vor dem Chorlesen und verlangt eigenthümlicher Weise, daß jedes Lesestück 3 Mal gelesen werden soll und zwar so, daß zuerst jedes Kind allemal nur ein Wort lies't, das zweite Mal jedes einen Satz oder bis zu einem Unterscheidungszeichen, das dritte Mal allemal einen ganzen Spruch oder bis zu einem Punkte. Wenn das Lesen auf der dritten Stufe ein verständiges, d. i. schönes, gutes, ausdruckvolles Lesen werden soll, so muß das Wort Gottes der Lesestoff sein.

Von dem Schreibunterrichte.

Er stellt das Schreiben dar als gefällige Formenzeichnung oder Schönschreiben, als richtige Lautzeichnung oder als Rechtschreiben und als verständige Gedankenzeichnung oder Gedankenschreiben (schriftliche Aufsätze).

Schönschreiben. Stufengang: Vorübung im Sitzen und Halten des Körpers, der Hand und der Finger, des Gebrauchs der Schiefertafel und des Griffels. Vorübungen auf der Tafel; Uebungen in Punkten, Linien, Figuren, im Beobachten von Schatten und Licht der Linien. Eigentliche Schreibübungen: Buchstaben des kleinen Alphabets nach ihrer Stammfolge. Als Stammbuchstaben werden angenommen: **i**, **r**, **o**, **l**, **t**; die großen Buchstaben nach ihrer Abstammung von **C**, **L**, **S**, **W**, **T**.

Rechtschreiben. Der Stufengang in diesem ist kein anderer, als der des Sprachunterrichts, wenn derselbe mit schriftlichen Uebungen verbunden wird. Folgende Ordnung liegt dabei zu Grunde: Laut- und Sylbenbildung, Wortbildung, Wortunterscheidung, Wortbeugung, Wortverbindung. Zuletzt werden alle Rechtschreiberegeln geordnet und zusam-

mengestellt und zwar: 1) nach den 4 allgemeinen Regeln der Rechtschreibung: richtige Aussprache, Abstammung, allgemeiner Gebrauch, Sinn und Sprachähnlichkeit, 2) nach den besondern Regeln der Rechtschreibung über die großen Anfangsbuchstaben, über die Dehnung und Schärfung der Vokale, über die Verdoppelung und Nichtverdoppelung der Mitlaute, 3) nach der Sylben- und Worttheilung und 4) nach den Unterscheidungszeichen.

Der Unterricht im Gedankenschreiben oder in Aufsätzen soll 2 Lehrgänge haben: einen grundlegenden und einen freien. Die Uebungen in jenem folgen dem Gang des Sprachunterrichts, sind also dem Zwecke nach grammatisch und liefern eine fortlaufende Beispielsammlung zum Sprachunterrichte. Sie sind der Form nach, wenn die Wortübungen einmal geendigt sind, bloße kürzere oder längere Sätze. Im zweiten, der mit der Wortverbindungslehre der Sprache gleichläuft, werden die Aufsätze zusammenhängender und vollständiger. Das Wort Gottes bildet dabei den Hauptstoff; das gemeine Leben, die äußere Erfahrung und die Natur bleiben Nebensache. —

„In diesem letztern Lehrgange mag es auch nicht schaden," sagt Zeller, „den Kindern einen Begriff von einigen Aufsätzen des gemeinen Lebens zu geben, z. B. von Quittungen 2c.

Gesangunterricht. Derselbe hat den Zweck, die in die Kinder gelegten Gesanggaben zu wecken, zu üben und ihnen die rechte Richtung zu geben. Der geistliche und der Kirchengesang ist die Hauptaufgabe des Gesangunterrichts. Nebenaufgaben sind: ansprechende Lieder zur Feier des häuslichen Lebens, der Jahreszeiten oder denkwürdigen Ereignisse zu lehren und dadurch die unsittlichen Volkslieder zu verdrängen. Folgender Stufengang findet dabei statt: A. Vorübungen bis ungefähr zum 9. Jahr. Uebung im Singen einzelner Töne und zwar mit den verschiedenen Grundlauten a, u, o 2c., dann mit Diphtongen, hernach Uebung im Singen von kürzeren und längeren Tonreihen und zwar vermittelst verschiedener Sylben und Wörter. B. Eigentlicher Gesangunterricht. Hier tritt bei Zeller die Eigenthümlichkeit hervor, daß er die 3 Haupttheile, in welche der Gesangunterricht zerfällt, nacheinander vornimmt, bei den rhythmischen Uebungen anfängt, zu den melodischen übergeht und mit den dynamischen endigt. Er beginnt also mit Taktübungen in Tönen und Pausen 1) von gleicher Zeitdauer, 2) von ungleicher Zeitdauer. Nach Beendigung des rhythmischen Theiles wird zur Melodik gegangen, wo folgender Stufengang stattfindet: Uebung der diatonischen Tonleiter, der chromatischen Tonleiter, Bildung der Tonarten und zwar der Durtonart und der Molltonart, Verwandtschaft der Tonarten, Uebungen wirklicher Gesänge nach den Stufenfolgen der Tonarten. Am Schlusse folgt der Unterricht und die Uebung in den Ver-

hältnissen der Töne nach Stärke und Schwäche, was die Dynamik lehrt.

Die Gesänge, die der Lehrer einzuüben hat, zerfallen in Choral- und Figuralgesang. Zeller will, daß vor dem einzuübenden Choral Folgendes stattfinde: Der Lehrer lasse die Kinder den Akkord oder die Haupttöne angeben; er lasse sie die schweren Sprünge und chromatischen Fortschreitungen, welche etwa vorkommen, aufsuchen; er mache sie auf Ausweichungen in verwandte Tonarten aufmerksam ꝛc. Zu bemerken ist noch, daß Zeller das Singen nach Noten und Ziffern mit einander verbindet, wenigstens im Anfange. (Man vergleiche diese Ansichten mit denen der übrigen in diesem Werke vorkommenden Pädagogen, vorzüglich mit denen eines Denzel, eines Zerrenner, eines Gräfe ꝛc.)

Rechnenunterricht.

Stufenfolge des Kopfrechnens oder Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse.

Erster Lehrgang. Uebungen im Zählen mit Körpern, z. B. Bohnen, Strichen an der Tafel, Bildung zusammengesetzter aus mehreren oder addirten Zahlen von Einheiten, z. B. 12 mal 1 wie viel mal 2? ꝛc.; Verwandlung einzelner zusammengesetzter Zahlen in andere zusammengesetzte Zahlen, z. B. 7 mal 3, wie viel mal 5?; Auffassung eines bestimmten Theils einer gegebenen Zahl von Einheiten, z. B. 9 mal der 7. Theil von 49, wie viel Mal der 1.? u. s. w.

Zweiter Lehrgang. Wenn der erste Lehrgang ein reines Zahlenrechnen übte, so soll der zweite die Zahlen auf Münzen, Maaße und Gewichte und also ein angewendetes Zahlenrechnen üben, z. B. 1 Pfd. k. 15 kr. (= $\frac{1}{4}$ fl.) was 60 Pfd.?

Dritter Lehrgang. Im zweiten Lehrgang wird die Anschauungslehre der Zahlverhältnisse, soweit sie auf die Einheitentafel, als Anschauungsmittel gegründet ist, mit Anwendungen wiederholt. Im dritten Lehrgang wird die Anschauungslehre der Bruchverhältnisse angefangen und auf die erste und dann auf die zweite Pestalozzi'sche Bruchtabelle gegründet.

Zifferrechnen. Erster Lehrgang. Die Ziffern, das Anschreiben und Aussprechen derselben (Numeriren), Addiren, a) kleiner einstelliger Zahlen, deren Summe nicht in die Zehner geht; b) Entwickelung des Begriffs vom Addiren aus Beispielen; ebenso vom Rechnen. Nach dem Addiren geht es sogleich zum Multipliziren, dann folgen Subtrahiren und Dividiren.

Eigenthümlich ist es, daß Zeller beim Anfange einer jeden Rechnungsart ihren Begriff entwickelt haben will.

Zweiter Lehrgang. In demselben werden die Kinder zur Berechnung mehrsortiger (ungleichbenannter) Zahlen angeleitet.

Dritter Lehrgang. Hier wird die Regel de tri behandelt, ohne daß die Bruchrechnungen vorhergehen.

Als vierter Lehrgang wird erst die Lehre von den Brüchen dargestellt.

Im fünften Lehrgang erscheint die Lehre von den zusammengesetzten Rechnungsarten, als Gesellschaftsrechnung, Vermischungsrechnung, Kettenrechnung 2c.

Formlehre.

Von dieser hebt Zeller nur das heraus, was zur Grundlage des Schönschreibens gehört.

Gemeinnützige Erdkenntniß.

In der Erbeschreibung nimmt Zeller folgende Lehrgänge an:

I. Erdbeschreibender Lehrgang im engsten Sinne, wo die Kinder über das Planiglobum und den Globus mit den verschiedenen Zeichen (Aequator, Meridian 2c.) bekannt gemacht werden sollen.

II. Naturbeschreibender Lehrgang, wo die geologische, atmosphärische und naturhistorische Beschreibung obiger Länder zu geschehen hat.

III. Ortsbeschreibender Lehrgaug, in welchem topographische, technologische und anthropologische Beschreibungen, d. i. Beschreibungen der Hauptstädte, der Kunstprodukte, der Menschen stattfinden.

IV. Religionsbeschreibender Lehrgang, in welchem Beschreibungen des Gottesdienstes der Menschen und zwar des Christenthums, des Judenthums, des Islams und des Heidenthums vorzukommen haben.

Zuletzt wird auch noch von besondern Gedächtnißübungen gesprochen.

Der vierte Theil handelt von der Schulzucht und zwar zuerst im Allgemeinen und dann im Besondern. Dort wird zuerst der Begriff von der christlichen Schulzucht (die Gewöhnung zum Guten, die in der Schule an den Kindern bewirkt werden soll); vom Lehrer als christlichem Erzieher und von den Einwirkungen des Erziehers auf die Kinder gesprochen. Diese Einwirkungen sind: die erziehende Lehre und Ermahnung, die Aufsicht und Bewahrung, die Beschäftigung und Aufmunterung, die Belohnung und Bestrafung, das Gebet und das Beispiel. Ferner wird das Ziel der christlichen Volksschule angegeben, welches besteht in Erziehung zur Gottesfurcht, zum Gehorsam gegen Gott, zur Liebe Gottes und zum Gottesdienst.

Im 2. Hauptstück, in welchem von der Schulzucht im besondern Sinne gesprochen wird, bespricht Zeller den Begriff und und Zweck der Schuldisziplin und spricht von den äußeren Bedingungen des Unterrichts in der Schule und den Mitteln, sie zu erhalten. Diese sind: die Stille, die Ruhe und der Frieden, die Ordnung, die Reinlichkeit, die Aufmerksamkeit, der Fleiß, die Wohlanständigkeit, welche sich im Kommen und Gehen, im Reden, in der Keuschheit, in der Wahrhaftigkeit und in der Freundlichkeit und Dienstfertigkeit offenbart.

Zeller unterscheidet zwischen der Schulzucht im Allgemeinen und der Schulzucht im Besonderen auf folgende Weise: Jene bezieht sich auf die allgemeine Bestimmung der Kinder, welche ihnen durch die heilige Taufe versiegelt ist, nämlich darauf, Kinder Gottes und Zöglinge des heiligen Geistes zu werden; diese hat die besonderen Bestimmungen der Kinder als Schüler oder Mitglieder der Schulgesellschaft, ihr Verhältniß zum Lehrer und zu ihren Mitschülern zum Gegenstande. Die letztere, die Schuldisziplin, ist ein Inbegriff all der Einrichtungen und Einwirkungen, wodurch ein Schullehrer die äußeren Bedingungen alles Unterrichtes, ohne welche er nicht gedeihen kann, für die kleine Gesellschaft zu erhalten und zu befördern sucht.

In der pädagogischen Real-Encyklopädie von Dr. Hergang steht Seite 927 über das beschriebene Werk folgendes Urtheil: Der Verfasser redet zwar in diesen Lehren ꝛc. den Unterrichtsgegenständen und deren gründlicher Behandlung das Wort und will sie mehr auf das religiös-kirchliche Leben bezogen wissen, dringt aber zu einseitig auf das System und setzt das Wesen der Religion mehr in religiöse Formen. S. „Handbuch der pädagogischen Literatur“ von Hergang“ S. 9; s. auch „Schulblatt für die Provinz Brandenburg 1842.“ 7. Bds. 1. Hft.; „Die innere Wahrheit, die fromme Gesinnung und einfache Darstellung sind Vorzüge des Buchs.“

Zerrenner,
(C. Ch. G. Dr.)

Sohn des durch seinen Schulfreund als pädagogischer Schriftsteller bekannten Zerrenner, geb. 1780 bei Magdeburg; studirte Theologie; ward 1802 Lehrer des Pädagogiums zu Magdeburg und zugleich Prediger dortselbst; 1816 Consistorial- und Schulrath; erhielt 1822 den rothen Adlerorden; leistete bei der Organisation des deutschen Schulwesens in Magdeburg wesentliche Dienste, hatte die sämmtlichen Schulen dortselbst unter seiner Leitung, sowie auch das seit 1813 alldort errichtete Seminar für Volksschullehrer; erhielt 1830 vom

König vom Preußen den Auftrag, von den im Holsteinischen nach den Grundsätzen des gegenseitigen Unterrichts eingerichteten Elementarschulen, besonders in Eckernförde, an Ort und Stelle Einsicht zu nehmen; und starb 1852.

Von seinen vielen pädagogischen Schriften sind hervorzuheben:

1) „Grundsätze der Schulerziehung";
2) „Grundsätze der Schuldisziplin" und
3) „Methodenbuch für Volksschullehrer" (Magdeburg, bei Wilh. Heinrichshofen 1829.) an welch letztere Schrift man sich hier vorzüglich hält.

Der Verfasser geht, wie Denzel, Harnisch und andere Pädagogiker, von der Betrachtung des Wesens und der Kräfte des Menschen aus. Der Mensch gehört durch seinen Körper und seinen Geist zwei Welten an, der sichtbaren und der unsichtbaren. Alle seine Kräfte können gebildet werden und bedürfen der Bildung. Die Einwirkung auf die Bildung der Menschen heißt Erziehung.

Es gibt auch eine absichtslose und eine beabsichtigte Erziehung. Die absichtliche, planmäßige Einwirkung auf die Bildung Anderer heißt eigentliche Erziehung. (Fast sogar wörtlich mit Harnisch übereinstimmend). Die Erziehung wird in die körperliche oder physische, in die intellektuelle, moralische und psychische getheilt, unter welcher letzterer Zerrenner die Bildung des Gefühlsvermögens versteht und welche Graser die ästhetische heißt. Er läßt nun eine Betrachtung der bekannten menschlichen Seelenvermögen folgen. Denzel und Andere verbinden damit zugleich die Lehre von ihrer Ausbildung, bei Zerrenner geschieht das im bezeichneten Werke nicht.

Die Erziehungslehre oder Pädagogik ist die Wissenschaft, welche die Regeln lehrt, nach welchen wir planmäßig auf die gesammte Bildung des Menschen einwirken sollen. Nach ihm zerfällt die Pädagogik in 3 Haupttheile: in die pädagische Diätetik, Culturlehre und Heilkunde, weil der Erzieher bei jeder einzelnen Kraft dahin zu streben hat, daß er 1) den gesunden Zustand erhalte; 2) die Kraft bilde; 3) das vorhandene Gebrechen heile.

Ueber den Zweck der Erziehung sagt Zerrenner: Der Mensch hat eine Bestimmung an und für sich, und eine andere für einen Zweck außer sich als Bürger oder Mitglied der menschlichen Gesellschaft. Es gibt also eine allgemeine Erziehung und eine Erziehung zu diesem oder jenem Berufe. (Pölitz nennt jene die subjektive, diese die objektive Bildung. Von einer allgemeinen Erziehung und Bildung will aber z. B. Graser nichts wissen. S. oben p. 187).

Zerrenner sagt: Erziehung zu einem bestimmten Berufe ohne allgemeine Menschenerziehung würde ein bloßes Abrichten sein und theilt die Erziehung in die allgemeine, in die bürgerliche und in die kirchliche. (Vergleiche damit, was unten Harnisch über diesen Gegenstand sagt!)

Unter Volksschule versteht Zerrenner die Schulen, welche dazu bestimmt sind, ihren Schülern den Grad von Bildung, und die Kenntnisse und Geschicklichkeiten zu verschaffen, die man von Jedem im Volke fordern muß, von denen man wünschen muß, daß sie das Eigenthum Aller im Volke werden. Die Volksschule ist also eine Elementarschule, denn sie hat es nicht mit der Bildung zu einem bestimmten Berufe, sondern mit der allgemeinen Bildung zu thun, und kann sich nur auf die ersten Anfänge derselben beschränken. Aber sie hat außerdem noch die Bestimmung, die dem Volke nöthige Masse von Kenntnissen und Geschicklichkeiten mitzutheilen.

Die Volksschule legt den Grund zum Gebäude der gesammten Bildung des Menschen. Sie bildet die Menschen bis dahin, wo sie entweder einen Beruf selbst erlernen, oder in eine den Beruf näher vorbereitende Lehranstalt eintreten können. Zerrenner scheint also, gleich Harnisch, in der Elementarschule keine Scheidung in die für die Niedern und die für die Höhern anzunehmen, wie Graser und Curtmann.

Ein Haupttheil der Pädagogik ist die Didaktik oder Lehr- oder Unterrichtswissenschaft. Zerrenner scheint also die Unterrichtslehre der Erziehungslehre unterzuordnen, wie dies von Harnisch geschieht.

Unterrichten heißt: absichtlich auf Andere einwirken, um ihnen zur Erwerbung gewisser Kenntnisse und Geschicklichkeiten behülflich zu sein, oder Andere zur Erlangung gewisser Kenntnisse und Geschicklichkeiten absichtlich unterweisen. (Fast wörtlich mit der von Denzel übereinstimmend.)

Die Wissenschaft, welche diese Grundsätze und Gesetze lehrt, heißt die Didaktik oder Lehrwissenschaft Die Fertigkeiten und Geschicklichkeiten zur Anwendung dieser Wissenschaft, zur Ausübung ihrer Vorschriften machen die Unterrichtskunst aus. Die Didaktik hat die Frage zu beantworten: was und wie soll gelehrt werden? Die Art und Weise, wie gelehrt wird, heißt Methode, und die Anweisung zu der besten Lehrart Methodik oder Methodenlehre. Methode heißt eigentlich ein nach gewissen festen Regeln zu einem gewissen Zwecke eingerichtetes Verfahren (Vergleiche damit Niemeyer p. 158). Die Methodik oder Methodenlehre wird in die allgemeine und besondere eingetheilt. Die allgemeine trägt die Regeln vor, welche für den gesammten Unterricht gelten, die besondere dagegen wendet diese Regeln auf besondere Anweisungen an, die aus der Natur des Lehrgegenstandes oder aus der Beschaffenheit der zu belehrenden Subjekte folgen. (Vergl. Denzel und Andere damit.)

Es folgen nun die vorzüglichsten Regeln der allgemeinen Methodenlehre.

Der Unterricht heißt Erziehungsunterricht, wenn er zugleich den Zweck hat, die Kräfte des Lernenden zu wecken, zu stärken, zu bilden. Der erziehende Elementarunterricht ergreift die Menschenkraft in ihren ersten Regungen und übt und bildet sie, an den Elementen alles Wissens und Könnens forschreitend, bis die Kraft erstarkt und einen höheren Stoff bearbeiten kann.

Die Stufen des Elementarunterrichts sind:

1. Stufe. Anschauungsübungen. Durch diesen Unterricht soll das Kind richtig anschauen und bemerken und zugleich das Angeschaute und Bemerkte richtig bezeichnen, benennen, also sprechen lernen. Die auf dieser Stufe anzustellenden Uebungen sind:

1) Anschauung und Benennung der Gegenstände und ihrer Theile;
3) Aufsuchung und Benennung der Eigenschaften und Beschaffenheiten.
2) Vergleichung verschiedener Gegenstände in Hinsicht der Eigenschaften und Beschaffenheiten.
4) Bestimmung der Gegenstände nach ihrer Zahl, und der Eigenschaften nach ihrem Grade.
5) Aufsuchung und Angabe der Lage und des Zusammenhangs mehrer Gegenstände, oder der Theile eines Gegenstandes, z. B. das Buch liegt auf dem Tisch.
6) Verschiedene Zustände des Wirkens oder Leidens werden aufgesucht und benannt, z. B. das Messer schneidet, die Uhr schlägt.

Mit Recht sagt Zerrenner: „die Methode vieler neuer Pädagogen, die Kinder einen und denselben Gegenstand nach gewissen (langweiligen und erschlaffenden) Formeln, oder, wie man es nennt, in lückenlosen Reihenfolgen, so lange anschauen zu lassen, bis auch der Scharfsichtigste nichts Anschaubares mehr an demselben aufzufinden vermag, ist unnatürlich und ein sicheres Mittel, den Geist einzuschläfern und den Schülern alle Lust zum Lernen zu ertödten.“ (Vergl. unten Artikel Diesterweg über diesen Gegenstand!) Die Erzählungen aus dem Menschenleben, aus der Kinderwelt und dem Familienkreise werden besonders zur Erweckung des moralischrn Sinnes und zur Begründung des religiösen Glaubens benutzt. Der Religionsunterricht bedarf hier noch keiner besondern Lehrstunden. (Mit Denzel übereinstimmend. S. p. 305)

7) Gedächtnißübungen sollen im Behalten kleiner Verse ꝛc. bestehen.
8) Auch der Leseunterricht muß auf dieser Stufe schon stattfinden und zwar durch syllabirende Sprachübungen.
9) Das Schreiben beschränkt sich auf die Uebung der Hand und des Augenmaßes im Bilden leichter Formen — Vorübung zum Schreibunterricht.

10) Die Gesangübungen schließen in sich: Auffassung der Verschiedenheit der Töne, Nachbilden der Töne, einzeln und im Chore, Steigen und Sinken der Stimme, Tonleiter.

11) Anfang im Rechnen. Uebungen in Ab- und Zuzählen ec. Gebrauch sinnlicher Hülfsmittel, als Einheitentabelle, Finge, Stäbchen.

Die 2. Stufe des Elementarunterrichts hat es mehr mit den Elementen der Wissenschaften selbst, und also vorzüglich mit dem Gedächtnisse zu thun. Es vermehren sich die Lehrgegenstände.

1) Von den Anschauungen der räumlichen Gegenstände geht man zu den Anfangsgründen der Naturbeschreibung, der physischen Geographie und Gewerbskunde, von den Anschauungen von Form, Maß und Zahl zu den Anfangsgründen der Formenlehre und des Rechnens, und von den Anschauungen äußerer Lebensverhältnisse zu den Anfangsgründen der bürgerlichen Geographie, und besonders des Vaterlandes und zur vaterländischen Geschichte fort.

2) Der moralische und religiöse Unterricht gewinnt Form und Zusammenhang, und letzterer benutzt besonders die biblische Geschichte und prägt biblische Aussprüche dem Gemüthe und dem Gedächtnisse ein.

3) Der Unterricht im Lesen strebt der Fertigkeit entgegen, es beginnt der eigentliche Sprachunterricht, und zwar wird besonders der etymologische Theil der Sprachlehre und die Orthographie erlernt.

4) In der Gesanglehre beginnt der mehrstimmige Gesang.

5) Die Schreibübungen werden fortgesetzt und es beginnen die ersten Versuche im eigenen Gedankenaufsatze.

Auf der 3. Stufe des Elementarunterrichts wird die Verstandesthätigkeit mehr vorherrschend, der Unterricht gewinnt mehr an innerm Zusammenhang, es ordnen sich die einzelnen Vorstellungen mehr unter allgemeine Begriffe. So ist die Naturbeschreibung nun nicht mehr Beschreibung einzelner Erzeugnisse, sondern sie faßt das Einzelne in Geschlechter, Ordnungen, Klassen und Reiche zusammen und erhebt sich bis zu den Elementen der Naturlehre, der mathematischen Geographie und der Himmelskunde. Die politische Geographie und die Geschichte gewinnen mehr Zusammenhang und schreiten über die Grenzen des Vaterländischen hinaus. Die Formenlehre geht zur Elementargeometrie und zur eigentlichen Zeichenkunst fort. Die Rechenkunst verläßt die Anschauungsmittel und behandelt die Zahl in ihren zusammengesetzten Verhältnissen. Im Schreiben und Lesen wird zur erlangten Fertigkeit die Schönheit gesucht. Der Sprachunterricht wird syntaktisch, es tritt eigentlicher grammatischer Unterricht ein, und für die Schüler, welche eine

weitere wissenschaftliche Bildung erhalten sollen, gesellt sich zur Muttersprache auch wohl noch eine fremde. In der Muttersprache werden eigentliche Stylübungen angestellt und an Musterwerken derselben wird der Geschmack gebildet. Die Verstandesübungen geschehen mehr an reinen Begriffen und der Schüler wird auf die Gesetze des Denkens hingewiesen und mit seiner Natur, besonders seiner geistigen bekannter. Die Religionslehre wird umfassender und strenger geordnet, der mehrstimmige Gesang wird fortgesetzt und die gymnastischen Uebungen werden umfassender und militärisch.

Das Hauptziel der ganzen Schulerziehung muß, besonders in der Volksschule, die religiöse, sittliche Bildung der Schüler bleiben; es darf nie aus dem Auge verloren werden; der Lehrer muß jede Gelegenheiten benutzen, auf Gott hinzuweisen, Alles im Zusammenhange mit ihm zu zeigen und das ganze Leben auf Erden im Lichte der Religion darzustellen.

(Vergleiche, was oben bei Denzel über Stufen des Elementarunterrichts und Ziel desselben gesagt ist.)

Nach Bezeichnung des allgemeinen Stufenganges des Elementarunterrichts gibt Zerrenner die Eigenschaften einer guten Methode an.

Das Grundgesetz der ganzen Unterrichtslehre heißt nach ihm: Führe den Lehrling von dem Standpunkte seiner Kraft, seiner Bildung in einer weisen Stufenfolge auf eine seine Gesammtkraft bildende zweckmäßige Weise dahin, daß er gründlich und vollkommen den Grad der Kraft, der Bildung, der Kenntniß und Geschicklichkeit erlange, den er seiner Bestimmung zufolge erreichen soll.

Hieraus ergeben sich folgende Hauptregeln des Unterrichts;

1) Suche den Standpunkt des Lehrlings genau kennen zu lernen!
2) Der Unterricht schreite lückenlos fort. Nirgends sei ein Sprung!
3) Der Unterricht sei faßlich, d. h. der Kraft und dem Bildungsgrade der Kinder angemessen!
4) Der Unterricht bilde die gesammte Menschenkraft!
5) Der Unterricht sei naturgemäß!
6) Der Unterricht führe zu den Kenntnissen und Geschicklichkeiten, deren der Schüler bedarf!
7) Beschränke den Lehrstoff gehörig!
8) Der Unterricht sei gründlich!
9) Eile mit Weile!
10) Der Unterricht sei deutlich und bestimmt!
11) Der Unterricht sei wohlgeordnet und zusammenhängend!
12) Der Unterricht sei interessant!
13) Der Unterricht sei anwendbar!
14) Verbinde so viel als möglich Wissen und Können!

15) Der Unterricht sorge für die Selbstbeschäftigung der Schüler!
16) Der Unterricht habe Einheit, d. h. er arbeite gemeinsam in allen seinen Zweigen auf den Zweck desselben hin!
17) Stelle bei dem Unterricht häufig Wiederholungen an!
18) Suche deinen Unterricht dauernd und nützlich zu machen!
19) Suche der Mehrzahl deiner Schüler nützlich zu werden!
20) Behalte bei allem Unterrichte die moralisch-religiöse Bildung der Jugend als dein Hauptziel im Auge.

(Vergleiche damit, was in den übrigen Artikeln über diesen Gegenstand enthalten ist!)

Hierauf beantwortet Zerrenner die Frage, worauf es bei der Methode vorzüglich ankomme? Er nimmt dabei ebenfalls, wie Harnisch und Denzel, 5 Hauptpunkte an:

1) Den Unterrichts- oder Lehrgang, d. h. die Anordnung des Lehrstoffes, die Auswahl und elementarische Reihenfolge derselben;
2) Die Lehrform oder die Art des Vortragens, die Mittheilungsweise von Kenntnissen und Geschicklichkeiten;
3) Der Lehrton oder das Eigenthümliche des Lehrers beim Geschäfte des Unterrichts, insofern es von seinen persönlichen Eigenschaften, von seinem Sinne, seinem Charakter, seinen Sitten ꝛc. bestimmt wird;
4) Den Lehrapparat, d. h. alle die Hülfsmittel, deren er sich beim Unterrichte bedient, um denselben zu versinnlichen und zu erleichtern, oder welche die Schüler beim Unterrichte gebrauchen.

Die specielle Behandlung dieser Gegenstände enthält im Wesentlichen dasselbe, was in den Artikeln Niemeyer, Denzel ꝛc. enthalten ist.

Lehrgang. Es gibt nur einen richtigen Lehrgang, d. h. einen geraden und kürzesten Weg vom Anfangspunkte bis zum Ziele; allein wer wird so anmaßend sein, zu behaupten, diesen Weg vollkommen gefunden zu haben?

Der Gang des Unterrichts ist im Ganzen der vom Leichteren zum Schwereren, welches bei den meisten Lehrgegenständen der vom Einfachen zum Zusammengesetzten ist. Der Lehrer ordnet den Unterrichtsstoff im Ganzen und in den einzelnen Lehrfächern so, wie er sich natürlich aneinander reihet, so daß das Frühere das Folgende vorbereitet und begründet; vermeidet jeden Umweg und Abweg, aber auch jedes ängstliche Einengen des Geistes, und vergißt, indem es sein Zweck ist, einen Gegenstand zu lehren, nie den großen allgemeinen Erziehungszweck.

Lehrform. Diese kann eigentlich nur eine zweifache sein. Der Lehrer gibt entweder dem Schüler geradezu die Vorstellungen, die er fassen soll, oder er leitet die Selbstthätigkeit des Schülers so, daß sich dieselben

aus seinen schon vorhandenen Vorstellungen entwickeln. Die erste Art gehört für die erste und letzte Stufe des Unterrichts, die zweite für die dazwischen liegenden.

Daraus erheben sich 4 Hauptformen des Unterrichts:

1) Die Form des Vorsprechens und der Anschauung;
2) die heuristische oder construirende Lehrform, wo der Schüler an Aufgaben unter Leitung des Lehrers seine Kraft bildet und die Wahrheit sucht;
3) die katechetische Lehrform, wo man durch planmäßig geordnete und die angegebenen Antworten aufnehmende Fragen zur Erkenntniß führt, und endlich
4) die akademische Lehrform, wo der Lehrer vorträgt, und der Schüler bloß Zuhörer ist.

Bezüglich der Form des Vorsprechens und der Anschauung ist zu merken, daß, da ein beständiges Vorsagen und Nachsagen ermüdet und die freie Thätigkeit der Kinder hindert, schon auf der ersten Unterrichtsstufe eine Abwechselung der Lehrformen einzutreten habe.

Heuristische Lehrform. Schon der Name dieser Lehrform zeigt an, daß der Schüler bei ihr finden solle, und um zu finden, suchen müsse; der Lehrer gibt nur den Gegenstand und einige Fingerzeige für die Art des Suchens und die ganze Behandlung.

Katechetische Lehrform. Katechisiren heißt: durch eine zweckmäßig geordnete Reihe von Fragen, welche die gegebenen Antworten auffassen und benutzen, zur deutlichen Erkenntniß einer Wahrheit führen. Man hat eine eigene Wissenschaft, welche die Regeln der katechetischen Lehrform vorträgt, oder lehrt, wie man gesprächsweise, in Fragen und durch Benutzung der Antworten, lehren müsse, welche die Katechetik heißt. Fälschlich hat man die Katechetik oft mit der Sokratik verwechselt, welche eine besondere Art ist, im Wechselgespräch zu unterrichten. Sie besteht nämlich in der Kunst (welche Sokrates bei seinen Schülern anzuwenden pflegte), im Gespräch aus den schon vorhandenen Ideen neue zu entwickeln, und sie gleichsam zur Geburt zu fördern, und kann mit Nutzen bei vielen, nicht aber, wie Manche verkehrt genug gemeint haben, bei allen Unterrichtsgegenständen (z. B. bei historischen Wissenschaften) angewendet werden.

Man kann beim Katechisiren auf eine zweifache Weise verfahren:

a) Man geht von dem Einfachen, schon Bekannten aus, und schreitet stufenweise bis zu der Wahrheit empor, die gefunden werden soll. Synthetisch-katechetischer Weg.
b) Man gibt die Wahrheit in klaren Worten, oder legt sie in einer Erzählung oder Parabel vor, zerlegt dann das Ganze in seine einzelnen Theile und bringt diese erst einzeln, dann in ihrer Verbindung zum Verständniß; analytisch-katechetischer Weg. (Was

weiter über die katechetische oder erotamatische Lehrform gesagt ist, stimmt in vielen Punkten fast wörtlich mit dem überein, was bei Niemeyer über diesen Gegenstand vorkommt. S. oben p. 161.)

Akromatische Lehrform. Hier trägt der Lehrer zusammenhängend und ununterbrochen vor. Da bei dieser Lehrform vorausgesetzt wird, daß der Schüler eine zusammenhängende Rede aufzufassen vermöge, so kann dieselbe in den Elementarschulen nie die herrschende werden und wird nur in Verbindung mit anderen, besonders der katechetischen benutzt. Sie gehört vorzüglich für den Unterricht in der Geschichte. Die Hauptgesetze für diese Lehrform sind folgende:

1) Kein akromatischer Vortrag dauere zu lange.
2) Er sei deutlich.
3) Er habe eine leicht zu übersehende Ordnung.
4) Der Vortrag sei frei, d. h. er darf nicht abgelesen werden.
5) Der Lehrer mache ihn interessant durch Lebendigkeit des Ganzen, durch Wärme im Ausdruck, durch eingestreute Fragen rc.

Ueber Lehrton und Lehrapparat. (Das Gesagte stimmt mit dem bei Denzel überein. S. p. .)

Zuletzt werden in der Einleitung noch die Gegenstände des Unterrichts in der Volksschule bestimmt, welche folgende sind: Lesen, Verstandes- und Denkübungen, Schreiben, Rechtschreibung, eigene Gedankenaufsätze, Sprech- und Sprachlehre, Rechnenkunst, Religion, Formenlehre; Zeichnen, gemeinnützliche Kenntnisse und Gesanglehre.

Bemerk. Es fällt auf, daß der Stoff des Unterrichts zuletzt und die Methode des Unterrichts zuerst besprochen wird, da doch in jeder Sache die Materie eher da sein muß, als die Form.

Der Hauptzweck des Methodenbuchs von Zerrenner ist die besondere Methodik, d. i. die Beschreibung des Lehrverfahrens in den einzelnen Gegenständen.

Leseunterricht.

Zerrenner fordert, wie die vorhergegangenen Pädagogen, daß dem eigentlichen Unterricht im Lesen gewisse Uebungen vorausgehen sollen, welche er in 2 Klassen theilt, nämlich: 1) in Uebungen der Sprachwerkzeuge und 2) in Uebungen des Aufmerkens und des Nachdenkens. Bezüglich der ersten räth er, daß dieselben mit dem Buchstabenunterrichte und mit den ersten Verstandesübungen verbunden werden sollen. Er ist auch gegen das weitläufige Belehren über die verschiedenen Organe der Mundstellungen, so wie das Einprägen der Buchstaben-Benennungen, als Lippenlaute, Zahnlaute rc. Nachdem er die verschiedenen Methoden des Leselehrens namhaft gemacht hat, stellt er die Regeln für die gewöhnliche, d. i. diejenige Methode auf, welche erst die Buchstaben nach ihren Namen lehrt,

und dann durch Syllabiren und Buchstabiren zum Lesen fortschreitet. Alsdann beschreibt er die neuere, d. i. die Lautirmethode, welche besonders durch Stephani befördert wurde. Von der Verbindung des Schreib- und Leseunterrichts ist bei Zeller keine Rede.

Verstandes- oder Denkübungen.

Unter Verstandesübungen versteht Zeller Uebungen sämmtlicher Geisteskräfte: des Verstandes, der Vernunft und der Urtheilskraft, ja auch der unteren, der Einbildungskraft, des Gedächtnisses 2c. Er nimmt das Wort Verstand in der von Rochow festgestellten Bedeutung, nach welcher Verstand so viel als die recht ausgebildete Vernunft ist. Deßwegen bedeutet Denkübung bei ihm so viel als Verstandesübung. Er fordert zwar, daß der ganze Unterricht Verstandesübung sein soll, damit die Kinder durch eine zweckmäßige stufenweise Leitung ihrer Selbstthätigkeit zu den für sie nützlichen Kenntnissen und Fertigkeiten geführt werden; da aber die dunkeln Vorstellungen, welche die Kinder mit dem Gedächtnisse auffassen, sich bald wieder verlieren und den Menschen auf einer niedrigen Stufe der Erkenntniß lassen: so will er doch die Verstandesübung als eigene Lektion behandelt wissen und spricht deßhalb von folgenden besondern Uebungen: Zuerst müssen die Schüler angeleitet werden, gehörig zu bemerken und richtig zu benennen. Man fragt z. B.: Was siehest du in diesem Zimmer? 2c. Man nimmt Bilder, welche mannigfaltige Gegenstände darstellen, und fragt: was siehst du hier? 2c. Nachdem man die Aufmerksamkeit der Kinder an gegenwärtigen Dingen geübt hat, thut man dasselbe an abwesenden. Alsdann schreitet die Uebung zum Aufsuchen und Benennen der Theile und Merkmale, dann zur Aufsuchung des Nothwendigen und Zufälligen, zur Beschreibung wirklicher Gegenstände, zum Ursprung der Dinge, zur Angabe des Gebrauchs, Nutzens, Schadens derselben, zum Vergleichen, zum Unterscheiden, zur Gewinnung der Elementarbegriffe von Ursache, Wirkung, zum Aufsuchen und zur Unterscheidung der eigentlichen und uneigentlichen Bedeutung der einzelnen Wörter, zur Klassifikation der Begriffe, zur Unterscheidung der Gattungen und Arten, zur Zerfällung der Begriffe, zur Uebung der Urtheilskraft im Prüfen einzelner Sätze, zur Uebung der sittlichen Urtheilskraft oder gesetzgebenden Vernunft, deßgleichen zur Uebung im Schließen, im Prüfen der Schlüsse 2c.

Auch die Gedächtnißübung behandelt Zerrenner als eigenen Gegenstand, was bei Denzel und Graser nicht der Fall ist.

Schreiben.

In diesem Gegenstande nimmt Zerrenner 4 Stufen an.

Erste Stufe. Es werden Punkte, Linien und zwar gerade, als: wagrechte, senkrechte, schiefe, Parallel-Linien; Figuren, als: Dreiecke, Vier-

ecke, dann runde Linien, Kreislinien gebildet. (Dieselben Uebungen, wie bei Denzel.)

Zweite Stufe: Schreiben der großen und kleinen Buchstaben, in genetischer Ordnung. Grundsatz beim Schreibunterricht ist der: die Kinder müssen die Schriftzüge der einzelnen Buchstaben und die Art ihrer Verbindung geistig, klar, richtig und mit Bewußtsein anschauen, müssen diese Anschauung fest auffassen und nach dieser Anschauung oder geistigen Vorschrift schreiben. Sind die Kinder im Schreiben der einzelnen Buchstaben gut geübt, so geht es zum Schreiben der Sylben und Wörter.

Dritte Stufe: Rechtschreibung oder die Kunst, jederzeit die richtigen Schriftzeichen zu wählen. Eine Vorübung dazu besteht in dem Elementiren, d. i. in dem Auflösen der Wörter in ihre einzelnen Laute und in der Anleitung der bestimmten Schriftzeichen. Der eigentliche Unterricht in der Rechtschreibung besteht in der allmählichen Vorführung der Rechtschreibregeln. Dieselben müssen nach und nach gelernt, sogleich angewandt und in ihrer Anwendung geübt werden.

Als solche Regeln werden z. B. angegeben:

1) Schreibe ein Wort so, wie du es hochdeutsch richtig aussprichst.

2) Schreibe das abstammende seiner Abstammung gemäß.

Zur Erweiterung und Uebung des Vorstehenden werden noch folgende Uebungen bezeichnet:

1. Uebung. Die Schüler schlagen ihr Lesebuch auf und der Lehrer läßt in einem Stücke, in einem Satze sagen, was der Schüler bei jedem Worte zu bemerken hat, z. B: Wie viel Sylben hat das Wort? Ist es ein Haupt-, Bei-, Für- oder Zeitwort? U. s. w.

2. Uebung. Die auf eben beschriebene Art durchgegangenen Sätze werden diktirt und an die Tafel geschrieben.

3. Uebung. Der Lehrer legt den Kindern ähnlich klingende, aber dem Sinne nach verschiedene Wörter zum Elementiren und Buchstabiren vor 2c.

4. Uebung. Der Lehrer diktirt den Kindern ganze Perioden. Ein Kind schreibt an die große Schultafel, die andern schreiben auf ihren Schiefertafeln nach, dann wird auf der großen Schultafel jeder Fehler von den Kindern gesucht und verbessert 2c.

Zerrenner gibt den guten Rath, daß jeder Schüler, der nothdürftig das Vorgesagte schreiben kann, statt dessen etwas auswendig Gelerntes unter Aufsicht des Lehrers schreibe.

Vierte Stufe. Das Aufschreiben eigener Gedanken. Die erste Aufgabe ist die, die Dinge aufzuschreiben, welche das Kind an einem gewissen Orte bemerkt. Dann Eigenschaften, Thätigkeiten von Dingen hinzu zu fügen 2c., überhaupt Uebung im Aufschreiben einfacher Sätze; dann Uebung im Aufschreiben erweiterter und zusammengesetzter Sätze. Endlich freie Uebungen im schrift-

lichen Gedankenaufsatze, als: Beantwortung von Fragen, Verfertigung von Beschreibungen, Erzählungen, Briefen ꝛc.

Deutsche Sprachlehre.

Als methodischer Gang in derselben wird bezeichnet: Kenntniß der verschiedenen Arten der Wörter (die Namen der Wortarten sollen die gewöhnlichen lateinischen sein); Bildung der Wörter; die verschiedenen Biegungen der Wörter (Steigerung, Deklination, Conjugation); die Verbindung der Wörter zu Sätzen.

Die Regeln der Wortverbindung sind keine anderen, als die des Denkens; und das Kind, das von Jugend auf in deutschen Worten zu denken und mit deutschen Worten seine Gedanken auszudrücken gewohnt ist, wird eine Menge Regeln, auch wenn es sich derselben nicht ganz deutlich bewußt ist, doch befolgen gelernt haben. Diese Regeln sollen nun beim Kinde zum Bewußtsein gebracht werden und es sollen zu ihnen die noch hinzukommen, welche der Gebrauch für die deutsche Sprache eingeführt hat. Die Regeln des Syntax müssen jederzeit von den Kindern selbst gefunden werden, welches unter Leitung des Lehrers an vorgelegten richtigen oder falschen Sätzen geschieht.

Rechnenkunst.

Der Gang des Rechnenunterrichts soll nach Zerrenner folgender sein: Zuerst müssen die Kinder, wie bei Denzel und andern Pädagogen seit Pestalozzi's und Schmidt's Zeiten das Zahlensystem bilden, oder Numeriren lernen. Dieses Geschäft zerfällt:

a) in die Bildung der Zahlen durch Hinzufügung der Einheit, und
b) in die Klassifikation der Zahlen.

Der Lehrer sagt z. B.: welche Dinge seht ihr in der Schulstube mehrmals? Welche sind nicht mehrmals da, sondern nur einmal? Er hält einen Finger in die Höhe und fragt: Wie viele Finger halte ich empor? Er hebt noch einen in die Höhe und fragt: wie viele siehest du jetzt? Einen Finger und noch einen Finger heißt man zwei Finger. U. s. w.

Man nimmt dann dieselbe Uebung mit Strichen vor, damit die Kinder sehen, daß hier nichts auf die Art, sondern Alles nur auf die Dinge der Gegenstände ankommt.

Bemerk. Denzel beginnt diesen Unterricht an den Sprossen einer angezeichneten Leiter; Graser will ihn an dem Fenster vorgenommen wissen, weil durch dieses am besten veranschaulicht werden könne, daß eine Anzahl Einser wieder als ein Ganzes und Eines behandelt werde. Z. B. 2: ein Zweier, 3: ein Dreier, 10: ein Zehner, 100: ein Hunderter.

Pestalozzi benützte hiezu die von ihm erfundene Einheitentabelle. (S. oben Pestalozzi p. 82.) Dieselbe stellt die Zahlen nicht in der Figur dar, sondern deutet die Menge ihrer Einheiten durch einzelne Striche an, und zwar von den Einern bis zu den Zehnern, in 10 Reihen, worin jedesmal 10 Zahlen jeder Gattung sind. Was den Zweck und Nutzen der Pestalozzi'schen Einheitstabelle betrifft, so gibt ihn Zerrenner also an:

1) soll durch jeden dieser Striche die Einheit als das Element aller Zahlen, oder das ursprüngliche Maß zur Bestimmung der einfachsten Verhältnisse oder Zahlen und Größen anschaulich gemacht werden.
2) Kollektive (aus Einheiten zusammengesetzte) Zahlen sollen eben so anschaulich gemacht werden, indem gezeigt wird, daß eine jede aus Einheiten zusammengesetzt ist, und wieder in Einheiten aufgelöst werden kann. (Vorübungen zum Addiren und Subtrahiren, auch schon zum Dividiren.)
3) Zwei kollektive Größen sollen mit einander verglichen, es soll anschaulich gemacht werden, welche größer oder kleiner ist, oder wie viel die eine mehr oder weniger Einheiten hat, als die andere.
4) Größen sollen in gleiche Theile getheilt und diese Theilung anschaulich gemacht — diese Theile öfter als einmal genommen und so diese Vervielfältigung kollektiver Größen anschaulich gemacht werden. (Vorübungen zur Multiplikation und Division.)
5) Kollektive Größen sollen so verglichen werden, daß man zeigt, der wie vielste (einfache oder mehrfache) Theil die eine von der andern sei. Dies begründet eine deutliche Ansicht der Verhältnisse für die Regel de Tri.
6) Dieß Alles kann und soll auch über die Grenzen der Tabelle hinaus gezeigt werden, nämlich an einer Reihe von Einheiten, die über die Anzahl der Einheiten auf der Tabelle hinausgehet, weil auch die größten Größen nach dem Decimalsystem aus Zehnern zusammengesetzt sind, die man auf der Tabelle findet.

Bei der Bruchrechnung hilft man sich anfangs wieder durch sinnliche Mittel, z. B. durch die Bruchtabellen von Pestalozzi. Man kann sich leicht ein bequemes Hülfsmittel hierzu selbst machen, wenn man über einen recht großen Bogen Papier starke Linien von einem Ende bis zum anderen zieht. Die erste von diesen gleichen Linien theilt man genau in zwei Hälften, die folgende in Drittel, die dann folgende in Viertel u. s. w.

Zerrenner hält die 10 Finger für das natürlichste Hülfsmittel beim ersten Rechnen; Andere betrachten als solches Bohnen, hölzerne Würfel, kleine Steine, Marken; noch Andere, wie schon z. B. Villaume, kleine dünne Stöckchen, die man in Bündel zu zehn, zu hundert rc. binden kann, um den Inhalt der Zahlen anschaulich zu machen.

Nach und nach, sagt Zerrenner, läßt man die Striche ꝛc. weg und fragt: wie viel sind vier? Antw.: 1 und 1 und 1 und 1, und nimmt nun bis 10 dieselben Uebungen ohne andere Gegenstände vor. Die Kinder lernen die Zahl in ihrer Reihenfolge bis 10. Auf 2 folgt 3 u. s. w. Auf demselben Wege lernen nun Kinder weiter über 10 hinaus zählen. Sie werden auf die 1. Stufe des Zahlensystems geführt, lernen den Begriff: Zehner oder Zigs; und verfahren mit diesen wie mit Einheiten. Sie lernen auch Zigs und Einer verbinden. U. s. w.

Zerrenner will auf jeder Stufe dem reinen Denkrechnen das Rechnen mit Ziffern folgen lassen und es nicht, wie einige Pädagogen, aussetzen bis jederzeit der ganze Cursus des Rechnenunterrichts ohne Ziffern vollendet ist. Die Kinder lernen zuerst die Ziffern von 1 bis 9 und werden im Schreiben und Lesen derselben geübt. Dann muß der Lehrer sie darauf aufmerksam machen, wie jede Ziffer einer höhern Zahlordnung, durch die Stelle, die man ihr gibt, ihren Werth bekommt; und wie man sich der Null bedient, um leere Stellen zu bezeichnen.

Man kann bei den ersten Uebungen die Zahlenklassen mit den Buchstaben E. (Einer), Z. (Zig), H. (Hundert), T. (Tausend), Z. T. (Zehn Tausend) bezeichnen und die Ziffer darunter setzen. Später läßt man die Ueberschrift weg. Zuerst übt man natürlich das Lesen und Schreiben der Ziffern der Einer, dann der zweiten Klasse u. s. f.

Es folgen nun die sogenannten vier einfachen Rechnungsarten oder Spezies. Bei der Addition und Subtraktion sind die beiden Hauptübungen folgende:

1) Es werden Zahlen immer zu sich selbst addirt, und zwar alle Zahlen von 2 bis 9, und nachher auf eben diese Art abgezogen. Z. B. 4 und 4 ist 8, 8 und 4 ist 12 ꝛc. bis Hundert.
   Dies ist die beste Vorbereitung zur Multiplikation und Division.
2) Werden alle Zahlen von 2 bis 9 addirt
   a) mit eins fortsteigend bis Hundert;
   b) mit zwei fortschreitend bis Hundert u. s. f.
3) Diese 2 Rechnungsarten werden auch in den Zehnern und Hunderten vorgenommen.

Bei der Multiplikation besteht die Hauptsache darin, daß der Schüler das Ein mal Eins selbst zusammensetzt.

Bei dem Dividiren ist das Wichtigste die Anwendung des Ein mal Eins. Hier findet keine Schwierigkeit Statt, denn der Schüler sieht auf den ersten Blick, daß eine Zahl, so viel mal er sie in der vorigen Uebung genommen hat, so viel mal in dem Produkte enthalten sei.

Zu den 4 einfachen Rechnungsarten in ganzen ungleichbenannten Zahlen wird der Uebergang durch die Lehre von der Reduktion gemacht.

Die Reduktion selbst hat für dieselben keine Schwierigkeit, da sie durch einfache Multiplikation und Division geschieht; nur müssen sie hier die gewöhnlichsten Münzen, Maaße und Gewichte kennen lernen.

Bruchrechnung. Der Lehrgang in derselben ist:

1) Vorübungen.

a) Bildung der Brüche: anschaulich gemacht an sinnlichen Gegenständen, Theilung von Linien in gleiche Theile. Die zwei Pestalozzischen Bruchtabellen sind ein treffliches Veranschaulichungsmittel; doch ist nicht gerade nöthig, alle von Pestalozzi angegebenen Uebungen durchzunehmen.

b) Ponderiren der Brüche, oder das Ermessen ihres Inhaltes, um ihr Verhältniß zu ganzen Zahlen und zu anderen Brüchen zu erkennen.

c) Lesen und Schreiben der Brüche.

d) Verwandlung ganzer Zahlen in Brüche.

e) Verwandlung unächter Brüche in Ganze.

f) Gleich- und ungleichnamige Brüche zu unterscheiden.

g) Verwandlung der Brüche in andere Brüche von gleichem Werthe: a) Erweiterung, b) Reduktion.

h) Vergrößerung und Verkleinerung gegebener Brüche.

i) Gleichnamigmachen der Brüche.

2) Rechnen mit Brüchen.

a) die Addition und zwar: a) gleichnamiger und b) ungleichnamiger Brüche.

b) Subtraktion der Brüche. U. s. w.

(Alles mit dem Denzelschen Verfahren übereinstimmend; doch in Letzterem vollständiger ausgeführt.)

Dasselbe Verhältniß findet auch in der Verhältniß- und Proportionsrechnung 2c. statt.

Religionsunterricht

Zerrenner theilt den Religionsunterricht für die Klasse der Kleinen und für die höhere Klasse ein. Er sagt: der religiöse Unterricht sucht allmählich den kindlichen Geist von sinnlichen Gegenständen zu übersinnlichen zu erheben. Dies geschieht, indem man sie zum Aufsuchen der Ursachen und der Bestimmung sinnlicher Gegenstände und Erscheinungen, und zur Beurtheilung menschlicher Handlungen, in Hinsicht auf ihre Güte und Rechtmäßigkeit hinleitet. Wenn er sie so weit geführt hat, daß sie einsehen, daß Nichts von selbst entsteht, und kein Mensch Etwas zu schaffen im Stande ist, so sagt er ihnen: Es ist ein Gott! Gott ist es, der Alles hervorgebracht hat, und Alles erhält, der überall ist und Alles weiß 2c. Dabei sagt er ihnen zugleich, daß man zu Gott beten

dürfe und solle, und belehrt sie, daß sie dies auf dieselbe Art thun können, wie Kinder ihre Aeltern bitten und mit ihnen reden. Wir haben diese Lehren von Gott Jesu zu verdanken und erzählt ihnen dann Manches aus seinem Leben, insbesondere von seiner Menschen- und Kinderliebe ꝛc. Auch sagt er ihnen, daß wir ein Buch besitzen, woraus wir alle jene herrlichen Wahrheiten lernen können ꝛc.

Die mitgetheilten religiösen Wahrheiten werden an Denk- und Bibelsprüche angeknüpft, welche die Kinder auswendig zu lernen haben.

(Vergleiche damit diesen Gegenstand in den übrigen Artikeln, z. B. Niemeyer, Graser, Denzel ꝛc.)

Bezüglich des Religionsunterrichts für die höhere Klasse verlangt Zerrenner Folgendes:

Der Unterricht, den die Kinder in der Unterklasse von Gott, von der Menschenbestimmung, von Unsterblichkeit, und von dem Stifter unserer heiligen Religion erhalten haben, soll sich hier erweitern, mehr Zusammenhang und die Form eines wohlgeordneten Ganzen erhalten. Es soll ein zweckmäßiges Religionsbuch eingeführt sein, welches dem Lehrer zum strengen Leitfaden dienen muß. Der Lehrer soll dann dieses Lehrbuch Satz für Satz gründlich, mit frommem Glaubenssinn mit seinen Schülern durchgehen. Es kann dies auf einem zweifachen Wege geschehen:

1) auf dem synthetischen, wo der Lehrer von bereits von den Kindern erlangten Begriffen ausgeht, und von denselben zu der Erkenntniß der im Satze enthaltenen Wahrheit hinleitet. Ist die Wahrheit gefunden, so wird im Lehrbuche der Satz gelesen, erklärend genommen, die Wahrheit erläutert, bewiesen, bestätigt und angewandt.

2) auf dem analytischen. Es wird der Satz des Lehrbuches gelesen, in seine Bestandtheile aufgelöst, und diese werden einzeln zur gehörigen Einsicht gebracht, um auf diesem Wege die Erkenntniß der im Satze enthaltenen Wahrheit zu bewirken.

Verstehen die Kinder den Satz, so sucht der Lehrer von der Wahrheit dieselben zu überzeugen. Dann erfolgt die Anwendung der erlangten Wahrheit, wodurch das Herz der Schüler durch dieselbe erwärmt werden soll ꝛc.

Wie Denzel, so fordert auch Zerrenner, daß die Kinder außer der biblischen Geschichte mit den wichtigsten Momenten der Relionsgeschichte, sofern diese nicht in der Bibel enthalten sind, bekannt gemacht werden. Aber jener führt nicht allein den zu ertheilenden Religionsunterricht vollständig aus, sondern theilt auch die zu erzählende biblische und Religionsgeschichte ausführlich mit.

Formenlehre und Zeichnen.

Zerrenner sagt über die Formenlehre: Als Wissenschaft (wenn sie anders diesen Namen verdient) kann derselben kein besonderer Werth beigelegt werden; denn obgleich Herr Schmidt*) erst die Elemente derselben dargelegt, so übersieht man doch auch von ihnen das Ganze und kann behaupten, daß aus ihr nie etwas Befriedigendes werden kann; allein je mehr man sie erweitert, desto weniger steht sie im Zusammenhange mit der Geometrie.

Wichtiger erscheint dagegen die Formlehre in pädagogischer Hinsicht. Sie übt die aufmerksame Betrachtung, das sorgfältige Aufsuchen bestimmter oder aller Eigenschaften eines Gegenstandes, Vergleichung, Unterscheidung, und also überhaupt Aufmerksamkeit und Nachdenken, und besonders durch die Methode, die sie befolgt, auch die Erfindungskraft. Dessenungeachtet fragt es sich, ob nicht die Kürze der Schulzeit und Anderes verbiete, den Kreis der Lehrgegenstände noch zu erweitern, ob nicht der formale Nutzen, den die Formlehre schafft, auch durch andere Gegenstände, z. B. Rechnen, Sprachlehre 2c. erreicht werden kann? Deswegen glaubt Zerrenner, daß, wenn dieser Gegenstand eingeführt werden soll, dies in gewöhnlichen Volksschulen nur mit großer Einschränkung geschehen darf und ihr Unterricht mit dem Zeichnenunterrichte so viel als möglich Schritt zu halten habe. (Vergl unten Harnisch's Urtheil über die Formenlehre!)

Zeichnen. Gleich Harnisch erklärt sich Zerrenner für die Betreibung wenigstens eines Theiles dieses Gegenstandes in den Volksschulen. Er spricht: Wenn gleich die eigentliche Zeichnenkunst, besonders in den unteren Volksklassen, Vielen bei ihren Berufsgeschäften völlig entbehrlich ist, so sollten doch die Vorübungen zu ihr in keiner Elementarschule, am wenigsten aber in solchen Knabenschulen fehlen, aus denen mehrere Knaben zur Erlernung von Künsten und Handwerken übergehen Fast alle Kinder haben von Natur eine Neigung, sich mit Form, Figuren, Zeichnen zu beschäftigen und das Zeichnen schärft das Auge, bildet die Hand zum Schreiben, weckt den Sinn für Ordnung und Schönheit 2c. Eine feste Regel des Stufengangs im Zeichnenunterrichte ist unnatürlich, doch muß der Unterricht nicht ohne Plan und kein bloßes Spiel sein. Was in der Formenlehre gefordert wird, Linien, Figuren 2c. zu bilden, das lehre man schön zeichnen. Es kommen so alle Arten von geraden und krummen Linien, Winkeln und Figuren in den mannigfal-

*) Die Formenlehre verdankt ihre erste Ausbildung Herrn Joseph Schmid, der sie in seinem Werke: „Die Elemente der Form und Größe (gewöhnlich Geometrie genannt) nach Pestalozzi's Grundsätzen bearbeitet. Bern 1809," vollständig vorgetragen hat.

tigsten Zusammenstellungen vor. Der Unterricht in der Zeichnenkunst geht nun aber weiter, er lehrt aus jenen Elementen ganze Bilder wirklicher Gegenstände oder sinnlicher Vorstellungen zusammensetzen. Er hat drei Stufen: 1) Nachbildung vorgelegter Musterzeichnungen; 2) Zeichnung wirklicher Gegenstände; 3) Darstellung von Ideen. Man kann, um nicht das Kind in den Elementen zu ermüden, früh zu diesen Uebungen schreiten. So bald z. B. an der Hand der Formenlehre die gerade Linie geübt ist, kann man Zeichnungen machen lassen, zu denen nur gerade Linien erfordert werden, indem man ihnen Zeichnungen zum Nachbilden vorlegt, oder einen Gegenstand, den sie vor Augen haben, zeichnen läßt, oder ihnen aufgibt, eine bloße Idee, z. B die Idee, die sie von einer Egge, einer Thür u. dergl. haben, zu zeichnen. Nach und nach folgen Zeichnungen, in denen mehrere Arten von Linien und Figuren vorkommen, die Schüler werden in der schönen Verbindung derselben geübt u. s. w. (Dieser Plan des Zeichnenunterrichts hat große Aehnlichkeit mit dem von Harnisch mitgetheilten. S. unten!)

Gemeinnützliche oder gemeinnöthige Kenntnisse.

Zerrenner versteht unter diesen Gegenständen Naturgeschichte und Naturlehre, Menschenlehre, Gesundheitslehre, Gewerbslehre, Geographie, Geschichte und Kenntniß der Landesgesetze.

Harnisch nennt diese Kenntnisse Weltkunde; Graser Real-Lehrgegenstände.

Zerrenner beschreibt den Unterricht in genannten Gegenständen für 2 Schülerklassen, wie er es auch mit den vorausgegangenen Gegenständen gemacht hat.

Die Naturgeschichte besteht nach ihm in der untern Ordnung in Folgendem: Für diese Klasse gibt es noch kein System. Der Unterricht geht ganz von Anschauungen aus. Der Lehrer will z. B. die Thiere beschreiben, welche zum Katzengeschlecht gehören; er läßt also zuerst die Merkmale der Hauskatze aufsuchen und erzählt ihnen dann von wilden Katzen, Löwen, Tigern, Luchsen ꝛc. Gute Abbildungen von Thieren und Pflanzen, welche die Kinder noch nicht selbst gesehen haben, sind hier sehr nützlich. Der Lehrer suchet die Kinder im Auffinden der Merkmale und eigenen Beschreibung derselben zu üben ꝛc.

Die Belehrungen in der Gesundheitslehre sollen sich an Erzählungen anschließen und aus denselben abgeleitet werden.

Für die Geographie soll das Kompendium für die untere Klasse der Wohnort mit seinen Umgebungen sein. Von den Gegenständen dieser nächsten Umgebung sollen die Vorstellungen entfernter Gegenstände abgeleitet werden. Die Schüler sollen hier die Himmelsgegenden kennen ler-

nen, die Namen der fünf Erdtheile auffassen, auch einen Begriff von Landkarten erlangen, indem der Lehrer das Dorf mit seinen Umgebungen zu zeichnen versucht.

In der unteren Schülerklasse werden noch nicht alle gemeinnützlichen Gegenstände behandelt, vollständig erscheinen sie erst in der oberen Klasse. Hier ist die Aufgabe folgende:

1) In der Naturgeschichte. Das Aufsuchen der Theile und Merkmale der Produkte ist noch mehr zu üben. Die 2. Aufgabe besteht in Vergleichung der Anschauungen, um ihre Aehnlichkeiten und Unähnlichkeiten aufzufinden. Die 3. Aufgabe besteht in der Bildung des Systems. Mit dem Unterrichte in der Naturgeschichte kann zugleich der Unterricht der Technologie verbunden werden.

2) In der Kenntniß des menschlichen Körpers und Gesundheitslehre. Es soll darin nur so viel vorgetragen werden, als zur gehörigen Behandlung des Körpers nöthig ist. Diesem Unterrichte kann man die nöthigen Belehrungen über die Geisteskräfte des Menschen 2c. beifügen.

3) In der Naturlehre beschränke sich der Lehrer auf die gewöhnlicheren Naturerscheinungen und die Belehrungen, die zur Lebensklugheit nöthig sind, oder einen Einfluß auf die Hauptbeschäftigungen und Erwerbsarten eines Ortes oder einer Gegend haben. Besonders findet sich hier Gelegenheit, mannigfaltigen Arten des Abglaubens entgegen zu arbeiten und auf Gottes Weisheit und Güte hinzuweisen.

4) Auch ein kurzer Unterricht über den Kalender und die Zeitrechnung gehört für Volksschulen.

5) In der Geographie sollen die Schüler die Oberfläche der Erdkugel, die fünf Erdtheile, die Hauptmeere, Seen, Ströme, Gebirge, die Hauptländer Europas kennen lernen, wornach es zu Deutschland und zum engeren Vaterlande geht, wo der Unterricht genauer und umständlicher wird. Der Schüler soll sich auf der Erde orientiren lernen, deßhalb früh mit den Himmelsgegenden bekannt gemacht werden und die Lagen der Länder und Städte von seinem Standpunkte aus angeben. Nach welcher Richtung würdest du gehen, um nach Berlin, nach Paris, nach Petersburg zu kommen? Wenn du aber von Leipzig nach Berlin wolltest? Man mache öfters mit den Kindern, erst auf der Karte, dann blos in der Phantasie Reisen von einem Orte zum andern 2c. (Vergl. oben Niemeyer p. 169.)

6) In der Geschichte gehört für Volksschulen aus der Universalgeschichte nur eine allgemeine, faßliche Uebersicht der wichtigsten Völker und Ereignisse, und eine genauere Kenntniß vorzüglich ausgezeichneter Menschen und solcher Begebenheiten, die einen großen und bleibenden Einfluß hatten. Vollständiger muß die Geschichte des Vaterlandes gelehrt werden, und man muß hier besonders bei verdienstvollen Männern, bei

sehr folgenreichen Ereignissen und solchen Begebenheiten verweilen, welche die Liebe zum Vaterlande und dem Regentenhause befördern.

7) In der Kenntniß der wichtigsten Landesgesetze soll der junge Mensch so weit kommen, daß er nicht aus Unwissenheit gesetzwidrig handele und sich Schaden zuziehe. Es sollte daher jede Regierung dafür sorgen, daß für ihre Schulen ein kleiner Auszug der allgemeinen wichtigen Gesetze, so weit sie jeder im Volke wissen sollte, angefertigt würde.

Gesangunterricht.

Zerrenner will den Gesangunterricht mit Ziffern gegeben wissen und vertheidigt dieses Verfahren gegen alle Einwürfe, die man bisher gegen dasselbe vorgebracht hat.

Der Stufengang im Gesangunterrichte ist nach Zerrenner folgender:

I Vorübungen für die Elementarschüler:

1) Man mache die Kinder auf die Verschiedenheit der Töne aufmerksam.
2) Man lasse einzelne Töne vermittelst der Vokale angeben, wie man sie vormacht, kurz, gedehnt, schneller.
3) Die Kinder werden im Singen kürzerer und längerer Reihen von Tönen vermittelst der Vokale, Sylben und Wörter geübt.
4) Der Lehrer singt kurze leichte Sätze vor und läßt sie die Kinder nachsingen.
5) Er übt kurze und leichte Liedchen nach und nach ein.

II. Die Unterweisung im Singen selbst.

1) Der Lehrer läßt die Höhe und Tiefe unterscheiden.
2) Er singt die Töne der Grundoktave vor und bezeichnet sie durch Ziffern.
3) Er übt die Schüler im Angeben und Treffen dieser verschiedenen Töne.
4) Versuche im zweistimmigen Gesang. Jede Abtheilung muß ihre Stimme allein und so lang singen, bis es fehlerfrei geht.
5) Versuche im dreistimmigen Gesange.
6) Uebung im Treffen der halben, höhern und niederen Töne. Auch über Rhythmik oder die Lehre vom Takthalten und über Dynamik oder die Lehre vom guten Ausdruck werden die vorzüglichsten Regeln angegeben, wie dies im Denzel'schen Werke geschieht, aber in speziellerer Weise.

Kurzer Vergleich zwischen den Zerrenner'schen Lehren und denen anderer Pädagogen.

Zerrenner's Theorie über Unterricht im angezeigten Werke ist einfacher, als die manches vorhergehenden und nachfolgenden Didaktikers. Sein Hauptzweck darin ist die Darstellung der speziellen Methodenlehre. Daß er darin keine gleiche Zahl Stufen für alle Gegenstände festsetzt, unterscheidet ihn von vorhergehenden und nachfolgenden Methodikern. Dadurch werden die verschiedenen Lehrgegenstände zu sehr vereinzelt und der Unterricht verliert an innerem Zusammenhange. Zwar will Zerrenner den Sprachunterricht in den deutschen Schulen mehr praktisch, als theoretisch beschrieben wissen; aber dennoch behandelt er Lesen und Schreiben schon im Anfange getrennt und hält auch später die verschiedenen Zweige des Sprachunterrichts, z. B. Orthographie, Grammatik und Syntax auseinander, während sie von andern Methodikern, z. B. von Graser, Denzel ꝛc. mehr zusammen gehalten werden.

Harnisch,
(Wilhelm)

geboren 1787 zu Wilsnack an der Priegnitz; studirte von 1806—1808 zu Halle und in Frankfurt a. O.; widmete sich früh dem Studium der Pädagogik, in welcher er sich als Hauslehrer praktisch übte; kam 1810 nach Berlin und machte sich dortselbst auf Kosten des Staates in der Plamann'schen Erziehunganstalt mit der Pestalozzi'schen Methode vertraut. 1812 wurde er Doktor der Philosophie, worauf er als Lehrer an dem neuen Schulseminare in Breslau angestellt wurde und seine Lese- und Schreibmethode einführte. 1822 wurde er zum Direktor des Schullehrerseminars zu Weißenfels ernannt; 1834 erhielt er den königl. preuß. rothen Adlerorden 4. Klasse, sowie Ehrengeschenke von dem Kaiser und der Kaiserin von Rußland und andern fürstlichen Personen, auch mehrmals Geldunterstützung zu pädagogischen Reisen. Noch längere Jahren verharrte er auf seiner Stelle am Schullehrerseminare in Weißenfels, dann trat er ins Pfarramt ein und lebt gegenwärtig als Pfarrer.

Von den vielen pädagogischen Schriften dieses Pädagogen heben wir hier eine aus: „Handbuch für das deutsche Volksschulwesen." 2. Aufl. Breslau 1829.

Das Werk besteht aus 2 Theilen, woran der 1. in 4 Abschnitten die Begründung desselben enthält.

Im 1. Abschnitt wird vom Menschen überhaupt gehandelt; im 2. von der Erziehung; im 3. vom Unterricht; im 4. von der Schule.

1. Abschnitt: der Mensch. Die Erforschung des Verhältnisses zwischen Gott und Welt ist die Aufgabe, welche die Weisen aller Zeiten zu lösen strebten.

Der Mensch ist Ebenbild Gottes; ein Paradies lieg hinter ihm, eins vor ihm. Mit den Füßen wurzelt er auf der Erde, mit den Augen ist er gen Himmel gerichtet. Wir sollen uns zu einem Tempel ausbilden, worin der Geist Gottes wohnt. Kein Mensch ist dem andern völlig gleich; jeder hat sein eigenthümliches Gepräge; jeder soll sich diesen eigenthümlichen Wesen (seiner Individualität) gemäß ausbilden und darin dem Ganzen dienen. Gott ist der Ewige, Unveränderliche, die Welt verändert sich aber beständig und in ihr der Mensch. Seine Veränderung soll sein ein Ringen nach dem Paradiese, ein Streit mit der Finsterniß. Dieser Kampf macht das eigenthümliche Wesen des Menschen aus; er ist sein Bildungstrieb.

Im 2. Abschnitt wird vom Begriffe der Erziehung und Bildung gehandelt. Bilden heißt: dem Gestaltlosen Gestalt, dem Unbestimmten Bestimmung, den Fähigkeiten äußeres Gepräge, der ganzen Sache die Vollkommenheit geben, wozu sie Anlagen hat. Sich bilden heißt: diese Ausprägung aus dem Rohen an sich selber vollziehen. Es kann gar nicht gefragt werden, ob der Mensch sich bilden soll und kann; denn diese Frage ist eigentlich: ist der Mensch ein Mensch? sondern, wie er sich bilden soll, darnach kann man nur forschen. Die Bildung zerfällt in 2 Theile: a) in die Pflege der vorhandenen guten Keime (pädagogische Diätetik), welche sich entweder in Abhaltung des Schädlichen oder in Darreichung des Heilsamen offenbart; b) in die Vertilgung der vorhandenen schlechten Keime (pädagogische Klinik).

Der Mensch sollte sein eigener freier Bildner sein; aber der Sündentrieb unterdrückt den freien Bildungstrieb oft, er bedarf also der besondern göttlichen Hülfe, eines Erlösers und Heiligers.

Die Bildung des Einzelnen ist von seiner räumlichen und zeitlichen Stellung abhängig; daher diejenigen sehr irren, welche den Zögling vom bürgerlichen Leben absondern, oder alles Wissen von ihm erzeugen lassen wollen.

Erziehen heißt: absichtliche Gelegenheit zur Bildung geben; also eine Veranlassung werden, daß das Gestaltlose eine Gestalt gewinnt, die Fähigkeiten in Handlungen sich ausprägen, das Unbrauchbare und Schlechte sich absondert. Der Mensch wird nur so lange gut erziehen, als er sich selbst noch gut bildet.

Die Erziehungspflicht ist eine allgemeine; aber für gewisse Verhältnisse tritt sie besonders heraus (Aeltern, Taufpathen 2c.). Die Menschlichkeit und Göttlichkeit eines Staates kann an dem erkannt werden, was in ihm für die Bildung seiner Bürger geschieht.

In vollem Sinne gibt es keine andere Erziehung, als eine christliche, eine Erziehung zur Ehre Gottes, im Namen seines Sohnes. Die christliche Erziehung bedarf, gleich jeder andern, des Verstandes, der Vernunft, des Willens und aller der Anlagen und Kräfte, die dem Menschen zu Theil geworden sind; aber ihr Grundwesen ist nicht Verstand, sondern innige Liebe und ein demüthiger Glaube.

Man unterscheidet eine beabsichtigte und absichtslose Erziehung; erstere ist die Erziehung im eigentlichen Sinne. Jede Erziehung wirkt entweder zum Heil oder zum Unheil. Es gibt 3 Hauptgrundsätze der Erziehung:

1) Indem du den Zögling in der eigentlichen Bildung hilfst, so lenke ihn nicht ursprünglich von seinem guten Wesen, sondern nur von dem Bösen zieh' ihn darin ab;
2) Erziehe den Zögling seiner besondern innern Eigenthümlichkeit und seinem äußern Standpunkte gemäß;
3) die Erziehung fange sinnlich an, gehe ununterbrochen und gleichmäßig fort und strebe festen Schrittes nach Vollendung.

Dem Zögling zur Gottseeligkeit helfen, heißt ihn erziehen.

Als Hauptrichtungen der Erziehung bezeichnet Harnisch:

1) Der Mensch sucht das Unendliche in dem Endlichen zu erkennen und zu verstehen. Sein Ziel ist Weisheit und Wahrheit.
2) Er sucht das Unendliche in endliche Gestalten zu kleiden und es so im Endlichen zu bewahren. Sein Ziel ist Tugend und Vollkommenheit.
3) Der Mensch schaut und genießt im Endlichen das Unendliche. Sein Ziel ist also der Friede in Gott oder Gottseeligkeit. Die Einheit dieser 3 Ziele ruht in der Liebe zu Gott und zu dem Nächsten."

Die rechte Erziehung will in dem Weltbürger einen Menschen und in beiden einen Christen erziehen, während die mönchische Bildung gewöhnlich den Bürger und Menschen, die humanistische den Bürger und Christen, die philanthropische den Menschen und Christen vernachlässigt.

Die rechte Erziehung bildet den Zögling gleichmäßig für die drei Grundlebenskreise, für das Haus, den Staat und die Kirche aus. Die Hauptthätigkeiten der Erziehung bestehen in Gestaltung der Umgebungen des Zöglings und unmittelbare Einwirkung auf ihn, welche letztere Zuwendungen, z. B. mit dem Gesichte, mit der ganzen Person, mit der Sprache; ferner Entziehungen und Gewährungen; unmittelbare Zufügung von körperlichen Freuden oder Leiden rc. sein können.

Der dritte Abschnitt handelt vom Unterricht.

Die Erziehungsgesetze gelten auch für den Unterricht. Das Unterrichten ist dem Erziehen untergeordnet.

Die Erziehung beschäftigt sich nach Harnisch mit der gesammten Grund- und Stammbildung des ganzen Menschen, mit der Tüchtigung seiner Gesinnung, wie mit der Anbildung guter Gewohnheiten, während der Unterricht es mit der vielfachen Zweigbildung, mit der in Kenntnissen und Fertigkeiten zu thun hat.

Harnisch legt also, wie Denzel, Curtmann und Andere in das Wort Erziehung einen weiteren, in das Wort Unterricht einen engeren Begriff als Graser (S. d. Art. p. 235).

Die Erziehungsgrundsätze werden nun auf den Unterricht angewendet, welche nach Harnisch einzeln folgende sind:

1) der Unterricht sei den einzelnen Kräften des Schülers angemessen und nehme solche vielfältig in Anspruch;
2) der Unterricht in den Kenntnissen nehme vorzüglich die Erkenntnißkraft, der in den Fertigkeiten die Thätigkraft in Anspruch! Der Unterricht bekämpfe die Irrthümer und falschen Angewöhnungen, die sich bei erlangten Geschicklichkeiten finden.
3) Der Unterricht benütze den Selbstthätigkeitstrieb des Schülers und rege die eigene Kraft desselben an.
4) Er sei erziehend und
5) gründlich ꝛc.

Dies sind die Gesetze erster Ordnung. Nun folgen auch Unterrichtsgesetze zweiter Ordnung, als: Beachte bei dem Unterrichte die Individualität des Schülers; ferner den Geschlechsunterschied, soweit sich derselbe schon ausgeprägt hat; das Alter deiner Schüler; die künftigen bürgerlichen Verhältnisse, in welchen er einst wirken wird ꝛc. Auch Unterrichtsgesetze dritter Ordnung folgen nach, als: Fange den Unterricht richtig an, schreite dabei ebenmäßig fort, der Unterricht erziele eine sichere Tüchtigkeit in Kenntnissen und Fertigkeiten.

Dem folgt ein Rückblick auf die Pestalozzi'schen Unterrichtsgrundsätze, welche schon oben namhaft gemacht wurden; darauf findet eine Betrachtung der sogenannten Lernkräfte, d. i. der Seelenvermögen und der Lehrgegenstände, wie der Lehrgänge, Lehrmittel und Lehrthätigkeiten oder Lehrformen ꝛc. Statt. Als Eigenthümlichkeit ist zu erwähnen, daß Harnisch jeder Grundkraft eine doppelte Richtung, nämlich Empfänglichkeit (Receptivität) und Schöpfungskraft (Produktivität), beilegt und deßhalb folgende Bildungskräfte unterscheidet:

1) das auffassende Erkenntnißvermögen,
2) das schaffende Erkenntnißvermögen,
3) die tragende Thatkraft (Duldekraft),
4) die schaffende Thatkraft,
5) die aufnehmnde Genußkraft,
6) die schaffende Genußkraft.

Bemerk. Das Gefühlsvermögen nennt er nämlich die Genußkraft.

Zu dem auffassenden Erkenntnißvermögen rechnet er die Sinnenthätigkeit, die Verstandeskraft im engeren Sinne, das Gedächtniß, die Glaubenskraft; zu dem schaffenden Erkenntnißvermögen: das Erinnerungsvermögen, die Einbildungskraft, die Denkkraft als Vorstellungsvermögen, Begriffsvermögen, Ideenvermögen, Urtheilskraft, Schlußkraft, Scharfsinn, Witz.

Die schaffende Thatkraft zeigt sich in der Leibesbildung (Gymnastik), Schauspielkunst, in den bürgerlichen Gewerben, in der Stoffbildekunst, in der Malerkunst, im Gesang, in der Sprache, in der Musik.

Nur die Kräfte des aufnehmenden und schaffenden Vorstellungsvermögens und der schaffenden Thatkraft werden als Lernkräfte betrachtet, die der aufnehmenden That- und der aufnehmenden und schaffenden Genußkraft nicht.

Etwas Eigenthümliches ist es, daß bei Harnisch die Lehre von den menschlichen Kräften erst nach Aufstellung der Erziehungs- und Unterrichtsgrundsätze folgt, da sie bei andern Pädagogen vorher steht und gleichsam als Fundament der Erziehungs- und Unterrichtslehre erscheint.

Den Unterrichtsstoff bestimmt Harnisch so:

I. Der Mensch kann sich der Welt entgegensetzen. Daraus entstehen 2 Lehrgegenstände: die Geistlehre und Körperlehre. Der Geist äußert sich im Menschen durch Sprache und Gesang. Der Körper stellt sich dar in der Größe und in der Form. So entstehen 4 Lehrgegenstände: Sprache, Gesang, Größe und Form und alle vier können entweder der der Erkenntniß- oder der Thatkraft dargeboten werden. So bilden sich folgende 8 Lehrgegenstände:

1) Sprachlehre und Sprachkunst;
2) Gesanglehre und Gesangkunst;
3) Größenlehre (Mathematik), Größenkunst (Rechnen und Messen).
4) Formlehre (Plastik) und Formkunst (Zeichnen, Malen und Bilden).

II. Der Mensch kann sich zwischen Gott und die Welt stellen woraus sich mehrere Unterrichtsgegenstände ergeben. Faßt er seine Beziehung zu Gott als eine Erkenntniß auf, so kommt er zur Religion; faßt er sie in der That auf, so kommt er auf die Tugendlehre (Moral). Faßt er sein Verhältniß zu der Welt mit dem

Erkenntnißvermögen auf, so tritt ihm die Weltkunde entgegen, die Auffassung in der That führt zu der mannichfaltigen Gewerbthätigkeit. So gesellen sich also zu den 8 vorhin genannten Gegenständen noch 4 andere. Am Ende dieser Entwickelung heißt es: Für unsern Beruf ist es hinlänglich, Folgendes zu bemerken:

1) die Unterrichtsgegenstände sind herzuleiten:
   a) aus dem Wesen des Menschen (Sprache — Gesang),
   b) aus dem Wesen der Welt (Größenlehre und Formenlehre),
   c) aus dem Verhältnisse des Menschen zu Gott und zur Welt (Christenthum und Weltkunde).

Es liegen also auch hier dieselben Hauptlehrgegenstände zu Grunde, wie bei Graser, nämlich: Natur, Mensch und Gott; aber befremden muß es, daß aus dem Wesen des Menschen nicht auch wie bei diesem Körper- und Seelenlehre, und aus dem Wesen der Welt (Natur) nicht auch Naturbeschreibung und Naturlehre, sondern bloß Größenlehre und Formenlehre hergeleitet wird.

Denzel nimmt in seiner Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre als Quelle aller Kenntnisse und Fertigkeiten an:

1) die Werke der Natur und Kunst;
2) die Verhältnisse des Menschenlebens und
3) unser eigenes Inneres.

Alle unsere Kenntnisse und Fertigkeiten, sagt er, beziehen sich auf das Verhältniß zum Sinnlichen und Sichtbaren, zur Gesellschaft und zum Ueberſinnlichen (S. oben p. 297).

In seiner Volksschule (Stuttgart bei Metzlar 1817) stellt er S. 34, nach Pestalozzi, Zahl, Form und Sprache als Grundgegenstände jedes allgemeinen Unterrichts auf, was Harnisch tadelt, weil dieselben nicht ausreichen.

Im Lehrgange, unter welchem Harnisch die Fügung der einzelnen Stücke des Lehrgegenstandes in einander und zu einer geordneten Reihe versteht, unterscheidet er ebenfalls synthetische und und analytische Weise und bezeichnet jenen als die mehr von dem Aeußern in das Innere führende, aufbauende, zusammensetzende und aufsteigende, und diese als die aus dem Innern ableitende zu den äußern einzelnen Theilen führende absteigende Methode.

Ueber Lehrmittel findet man bei Harnisch im Wesentlichen dasselbe angegeben, was oben p. 299 bei Denzel gesagt wurde. Was bei diesem als Lehrform aufgeführt ist, erscheint bei jenem als Lehrthätigkeit, und wird unter den besondern Namen: Vorlegen, Aufgeben, Ablocken und Vortragen mit dem von Denzel Gesagten übereinstimmend besprochen.

Die Verbindung des Lehrgangs und der Lehrthätigkeit oder Lehrform macht nach Harnisch den Lehrweg oder die Methode aus. Er theilt sie, wie andere Pädagogen, in die allgemeine und in die besondere. Jene offenbart sich in den Unterrichtsgesetzen; diese zeigt, wie der Unterrichtsstoff eines jeden Gegenstandes in Lehrgänge zu verwandeln ist, welche Lernthätigkeit der Schüler, welche Lehrform der Lehrer zu gebrauchen und auch wohl, welche Lehrmittel er dabei anzuwenden hat. Was oben bei Denzel als Lehrton aufgeführt ist, findet man bei Harnisch unter der Benennung „Haltung des Lehrers". bezeichnet.

Im 4. Abschnitt ist von der Schule die Rede. Die Versammlung mehrerer Lernbegierigen, um Unterricht zu empfangen, heißt eine Schule, und der Ort, wo dieser Unterricht ertheilt wird, führt denselben Namen. Harnisch sagt: die Schule wird zunächst des Unterrichts wegen errichtet, aber durch sie wird auch noch ein anderer Zweck, nämlich die Gesammterziehung erreicht.

Die Schulen sind, wenn man auf ihren Ursprung sieht, entweder Hausschulen (Privatschulen), oder Gemeindeschulen (öffentliche Schulen), oder Kirchschulen (Klosterschulen).

Gewöhnlich fangen die Begüterten mit dem häuslichen Unterricht an, und die ersten Schulanstalten pflegen mehr oder weniger die Unternehmungen Einzelner zu sein. Oeffentliche, vom Staat errichtete Anstalten für den Unterricht entstehen späterhin, die Unternehmungen Einzelner bahnen gewöhnlich den Weg dazu. Dagegen rufen kirchliche Vereine bald Schulanstalten ins Leben und ganz besonders hat sich die wahre, d. h. die christliche Kirche in allen ihren schönen Zeiten als Schulschöpferin gezeigt, besonders in dem dritten und vierten Jahrhundert, zur Zeit der abendländischen Klosterstiftungen und zur Zeit Luthers. Nur erst, wenn öffentliche Veranstaltungen für den Unterricht da sind, hat derselbe seine wahre Stellung gefunden.

Das öffentliche Schul- und Unterrichtswesen ist eine öffentliche Erziehung, eine Kirchen- und Staatserziehung. Eine andere Volkserziehung soll es nicht geben, als die durch öffentliche Bildungsanstalten. Oeffentliche Schulen sind demnach keineswegs allein dazu da, daß manche Unterrichtsgegenstände darin getrieben werden, denn das kann auch in allen Schulen geschehen; sondern auch dazu, daß der Sinn für das allgemeine Wohl in einem jugendlichen Zusammenleben sich ausbilde. (Man vergleiche, was oben p. 233 im Artikel Graser über diesen Gegenstand gesagt ist.)

Ueber die Stellung und Beaufsichtigung der Schulen sagt Harnisch unter Anderem Folgendes: „Die Schule kann drei Mütter haben, näm-

lich das Haus, die Kirche und die bürgerliche Gemeinde (den Staat). Jede dieser drei Gewalten hat das Recht, Unterricht ertheilen zu lassen und darum auch das, Schulen zu begründen; jede Art hat nur das Recht in ihrem Kreise. Jede Gewalt kann von der andern verlangen, daß sie wenigstens das nicht beeinträchtige, was das Ihre ist; stehen aber die Gewalten im rechten Verhältniß zueinander, so werden sie sich wechselweise in der Erreichung ihres Zweckes unterstützen."

Der II. Theil enthält die Ausführung und handelt im 1. Abschnitt von der Volksschule im Staate. Die Volksschule, sagt Harnisch, gewährt nicht nur allen Kindern die erste Bildung, sondern auch den meisten ihre Schulbildung überhaupt, indem die meisten Glieder der Volksschule unmittelbar aus der Schule, mit dem 14. Jahre, bei dem Eintritte in die Kirche als volle Mitglieder, zum bürgerlichen Leben übergehen.

Graser verlangt eine Trennung der Kinder nach dem höheren und niederen Stande schon in der Elementarschule; Harnisch ist entgegengestellter Ansicht. Er sagt: „Es ist höchst wichtig, daß in den Volksschulen so viel als möglich, und das besonders in den untern Klassen, wo der Unterricht dadurch nicht benachtheiligt wird, Kinder von armen und reichen Aeltern, Kinder mit guten und mit schlechten Anlagen gemischt sind. Theilt sich in der Schulwelt alles nach Ständen, wozu die Unterrichtszwecke so leicht führen, so erzeugt das Schulleben schon einen unglücklichen Kastengeist. — Reiche und vornehme Leute in Städten und auf den Dörfern werden ihren Kindern große Freude bereiten und auf ihre Bildung einen gesegneten Einfluß haben, wenn sie solche eine Zeit lang in eine öffentliche Volksschule gehen lassen, wobei freilich vorausgesetzt ist, daß der Lehrer die vornehmen Kinder nicht besonders behandelt und erzieht. Keiner stoße sich daran, daß die Kinder dies oder jenes ungebührliche Wort aus den niederen Ständen, oder wohl gar einen kleinen Beitrag aus der Insektenkunde ein Mal mit auffangen!"

Wichtige Worte findet man hier über die Stellung der Schule zur Kirche, zur Gemeinde, zu den Aeltern, über den Volksschullehrerstand, über das Einkommen der Schullehrer, über den Lehrer als Kirchenbeamten, als Verwaltungsbeamten, über die Bildung und das Fortschreiten der Volksschullehrer.

Im 2. Abschnitt dieses Theiles wird die Volksschule als Staat betrachtet, und es ist hier die Rede von der Schulordnung, von der Schulleitung, von der Schulzeit ꝛc.

Ueber Schulordnung sagt Harnisch unter Anderm: dieselbe soll keine eng vorgeschriebenen Lehrwege in einzelnen Gegenständen des Unterrichts, keine kleinlichen Bestimmungen über einzelne Punkte des Unterrichts, keine ängstlichen Anordnungen über die Schulzucht, keine Verpflichtungen zu vielen Listen, Tabellen, Berichten und andern vielen Schreibereien enthalten.

Die geschriebenen Schulordnungen machen nicht das Schulwesen, sondern der Lehrer macht es. Weil nun die Lehrer sehr verschieden sind, so ergibt sich daraus auch die große, zum Theil herrliche Mannigfaltigkeit, die wir in jedem Volksschulwesen finden, obgleich die allgemeinen Schulordnungen so eingerichtet scheinen, mitunter so enge Schulordnungen enthalten, daß man glauben sollte, die Schulen müßten alle eine gleiche Form haben.

Harnisch theilt die Lehrer in folgende Klassen: 1) Lehrer nach dem Gesetz, 2) Lehrer nach der Ehre, 3) Lehrer nach der Liebe.

1) Der Lehrer nach dem Gesetz stellt sich in folgenden drei Gestalten dar:

a) Seine Gesetzlichkeit ist verbunden mit einer gewissen Sinnlichkeit, die sich in allerlei Sonderbarkeiten ausspricht; besonders in Schulsteifheit. Solche Lehrer wollen von Neuerungen nichts wissen.

b) Die Gesetzlichkeit ist verbunden mit Kraft, wodurch Rauhheit, Kälte und Strenge entsteht. Ein solcher Lehrer ist für die Mädchen sehr schädlich; auf einige Knaben kann er guten Einfluß haben.

c) Die Gesetzlichkeit ist mit einer verständlichen Zweckmäßigkeit verbunden. Lehrer dieser Art suchen den Verstand der Kinder recht aufzuklären und sie mit allerlei nützlichen Kenntnissen für das bürgerliche Leben bekannt zu machen.

2) Der Lehrer nach der Ehre stellt in sich folgende drei Hauptgestalten dar:

a) Der Ehrtrieb ist verbunden mit der Sinnlichkeit und geht deßhalb auf lauter kleinliche Dinge. Ein Lehrer dieser Art hascht überall nach Beifall und läuft und rennt, um nur eine freundliche Miene von einem Schulvorsteher zu erhalten. Im Unterricht greift er stets nach dem Glänzenden, um Ehre davon zu erndten.

b) Der Ehrtrieb ist mit anmaßendem Stolz verbunden und wird deßhalb Hochmuth. Ein Lehrer dieser Art gibt sich oft große Mühe, um seine Schüler weit zu bringen, und leistet vielleicht auch viel; aber er lehrt die Gottseeligkeit nur darum, damit die Kinder bei der Prüfung darin gut bestehen.

c) Der Ehrtrieb verbindet sich mit der Liebe zu den Kindern und bekommt so ein edles Wesen. Solche Lehrer sind thätig und eifrig, erleichtern den Kindern alle Sachen, führen Belohnungen allerlei Art ein, um den Ehrtrieb zu wecken, wissen die Prüfungen täu-

schend und rührend zu machen und haben eine gewisse Art von lieblicher Gottseeligkeit und dichterischer Sehnsucht nach dem Ueberirdischen.

3) Der Lehrer nach der Liebe stellt sich in folgenden drei Hauptgestalten dar:

a) die Liebe ist mit der Sinnlichkeit und Schwachheit verbunden. So entsteht ein guthmüthiger tändelnder Lehrer, der mit der Anbetung des Herrn spielt, der fast immer betet, statt zu lehren, und überall die Gottseeligkeit auf eine unglückseelige Weise einmengt. Ein solcher Lehrer bekümmert sich nicht um Lehrarten, weil er meint, es sei ihm in der Frömmigkeit Alles gegeben. Da ihm gewöhnlich alle Haltung fehlt, so wird er oft von Schülern sehr geneckt.

b) Die Liebe ist verbunden mit Stolz. Ein solcher Lehrer stellt sich unter die Kinder wie ein Gott, er eifert und redet nur immer für das Reich Gottes und gegen die Bosheit der Jugend. Er macht die Gottseeligkeit und sich den Schülern verhaßt.

c) Die Liebe ist verbunden mit der sittlichen Kraft. In wem diese Verbindung stattfindet, der hat alle Anlagen zu einem ausgezeichneten Lehrer. Er hält auf gute Lehrwege und auf alle wahre Schulweisheit und Lehrkunst, vergißt aber darüber nie, was höher liegt.

Im 3. Abschnitt wird die Volksschule als Erziehungsanstalt dargestellt. Die Schule ist öffentliche Erziehungsanstalt; denn sie eröffnet zuerst den Menschen einen größeren Lebenskreis. Alle Kinder, die einsam unterrichtet werden, verlieren Etwas, was sich durch nichts Anderes ersetzen läßt: die Vorbereitung zu einem gemeinsamen, gesetzlich geordneten Leben. In dem Verhältniß zu ihren Schulgenossen erfassen die Kinder die bürgerliche Gemeinschaft im Gesetz und die christliche Gleichheit der ursprünglichen Rechte, die Gleichheit vor dem Gesetz, verbunden mit der Anerkennung der leiblich und geistig vorhandenen Vorzüge, tritt hier jedem Kind vor Augen.

Der Unterricht wird mit Recht als ein Erziehungsmittel betrachtet; doch haben ihm manche Erzieher eine zu starke erziehende Kraft zugeschrieben und übersehen, daß derselbe nur besonders den Kopf, weniger das Herz in Anspruch nehme. Ja ein Unterricht, welcher den Verstandeskräften zu vielen Vorschub leistet, kann für die Ausbildung des Willensvermögens sogar nachtheilig werden. Darum weg mit den Schwindeleien über den großen segnenden Einfluß, den ein vielfach erleichterter Unterricht auf die Gesammtbildung der Schüler haben soll.

Jeder Unterricht wirkt dadurch auf die Erziehung, daß er

1) dem Thätigkeitstrieb der Kinder Stoff gewährt,
2) sie an mancherlei Anstrengungen gewöhnt,

3) sie zum regelmäßigen Gebrauch ihrer Zeit auffordert,
4) sie ihren Willen dem Willen eines Andern unterzuordnen anhält,
5) ihnen Trauer und Freude durch das Mißlingen und Gelingen verursacht.

Je nachdem der Unterricht mehr oder weniger auf diese Art einwirkt, desto mehr wird er der Erziehung Vorschub leisten. Die Schule, als ein Verein von mehreren Bildungsbedürftigen unter der Leitung eines Bildners, wirkt, wenn sie die rechte Verfassung hat, viel stärker auf die eigentliche Erziehung ein, als der Unterricht.

Das Mitglied einer Schule ist ein Glied eines Vereins, das ein Oberhaupt hat. Jedes Glied hat sich deßhalb so in das Ganze hinein zufügen, daß

a) es keins der Mitglieder beenge, und auch keins veranlasse, andere zu beengen.
b) daß es von dem Haupt aus bewegt werde und dem Haupte in aller Ordnung diene,
c) daß es an seiner Stelle die Zwecke des Unterrichts und der Erziehung in der Schule aufs Beste erreiche.

Jedem Schulkinde sind demnach 3 Hauptpflichten aufgelegt, nämlich:

1) daß es in der rechten Gemeinsamkeit lebe,
2) daß es dem Erzieher gehorche,
3) daß es mit allem Fleiß die Schulzwecke verfolge.

Eine Schule, welche dieß erreicht, hat außerordentlich viel zur geselligen Erziehung für das Haus, die Kirche und den Staat beigetragen. Denn was ist den Vereinen anders als dies Dreies zu wünschen? — Ein Kind, das im Aelternhause seinem Berufe wohl nachgeht, gegen seine Geschwister und sonstige Hausgenossen liebevoll ist, überall die Majestät des Hauses in dem Hausvater anerkennt und deßhalb bei allen seinen Handlungen, sie mögen Anordnungen oder Ausführungen sein, Gehorsam beweist, das ist ein gutes Kind des Hauses. Wer ebenso im Dorfe und und in der Stadt, im Kreise oder im ganzen Staat die Majestät der Gesetze anerkennt, er befehle oder gehorche, mit allen seinen Nachbarn, Berufsgenossen, Freunden und Feinden in Recht und Gerechtigkeit verkehrt und ohne Weitläufigkeiten und Abschweifungen seinem Berufe mit allem Eifer nachlebt, der erntet den Beifall eines jeden ordentlichen bürgerlichen Gemeinwesens ein. Endlich kann der Christ auch dem Umfange nach nichts Anderes thun, als dieses, nur thut er es auf einem andern Gebiet und auf eine andere Weise. Er erkennt die Majestät Gottes in seinen Offenbarungen an, ist daher dem Sohn Gottes gehorsam, hat die Brüder lieb und setzt unaufhaltsam seine Wanderschaft zum Himmelreich fort. Die Grundzüge der Schulerziehung sind also auch die Grundzüge der drei alten, in neuerer Zeit oft verkannten Stände, des Hausstandes, des weltlichen Standes und des kirchlichen Standes.

Wer die Ansicht von der Schule festhält, daß sie nicht bloß Lehranstalt, sondern auch Erziehungsanstalt sei, der wird sich auch weniger darüber quälen, wenn manche von dem Schöpfer mit Lerngaben ganz spärlich ausgerüstete Kinder nicht viele Kenntnisse aus der Schule mitnehmen. Es ist ja dabei möglich, daß solche Kinder der Schule sehr viel verdanken, vielleicht mehr, als die mit guten Lerngaben ausgerüsteten, welche vielleicht eitel, ehrgeizig, übermüthig oder wohl gar faul dabei sind. Nur durch die Erziehung können alle Schulkinder, sie mögen wenige oder viele Anlagen haben, so geführt werden, daß ihnen der Unterricht jedenfalls zum Heil gereicht.

Die bezeichneten 3 Hauptrichtungen der Schulerziehung werden nun weiter auseinandergesetzt und die einzelnen Tugenden der Gemeinschaft, wozu der Schüler durch die Schule anzuhalten ist, sind: 1) die Zeitpünktlichkeit, 2) die Reinlichkeit, 3) Vollständigkeit (lieber zehn Flecken, als ein Loch!); 5) Stille; 6) Haltung. Von diesen sechs aufgestellten Tugenden für das gemeinsame Leben heißt es: Sie haben nur einen äußern Werth, wenn sie bloß aus niederm Gehorsam geübt werden, und die Schule, welche einem höhern Herrn dient, kann damit nicht zufrieden sein. Sie bemüht sich, die Gesinnung der Schüler so zu lenken, daß sie nicht bloß rechtlich gegen einander handeln, sondern sich auch liebevoll unterstützen. In einer solchen wohleingerichteten Schule muß der schwache Schüler Hülfe, der Blinde einen Führer, der Taubstumme einen Hörer und Sprecher finden. Dadurch bilden sich die Kinderfreundschaften und Schul-Brüderschaften, die oft bis ins späteste Alter hinaufreichen.

Die zweite Richtung der Schulerziehung geht auf Einübung gesetzmäßigen Gehorsams. Dieser Gehorsam zeigt sich:

1) in dem Glauben an den Lehrer, in der Anerkennung seiner Würde und in dem strengen Sehen und Hören auf ihn. Hat der Schüler den rechten Glauben an den Lehrer, so wird er
2) einen merklichen Gehorsam ihm beweisen und dieser sich zeigen:
   a) in dem, was der Schüler zu thun und
   b) in dem, was er zu leiden hat.
3) Jener Glaube wird den Schüler auch zur Freimüthigkeit, oder zum offenen, wahren Gehorsam bilden 2c.

Die dritte Richtung der Schulerziehung, welche darauf hinausgeht, daß der Schüler zur Selbstständigkeit in der Selbstthätigkeit erstarke, soll den Schüler

1) zur Arbeitsamkeit für den häuslichen Verein,
2) zur Gerechtigkeit für den bürgerlichen Verein,
3) zur Frömmigkeit für den kirchlichen Kreis bilden.

Hierauf wird das Verhältniß der Schulerziehung noch besonders zum bürgerlichen Leben und zur Kirche betrachtet.

Da manche Schüler trotz der zweckmäßigsten Einrichtung der Schule und des Unterrichts dennoch dem Sündenhange folgen, so muß auch die Schulerziehung ihre ärzneiliche und pflegende Seite haben, es muß eine Diätetik oder Pflegelehre, Klinik oder Arzneimittellehre für Kranke bei der Schulerziehung geben.

Beide Gegenstände faßt Harnisch unter dem Namen der Schulzucht zusammen und spricht nun von den Ableitungs- und Abschreckungsmitteln, welche dieselbe gebraucht, um ungehorsame Kinder auf den rechten Weg zurückzuführen.

Als Ableitungs- oder Pflegemittel der Schulzucht werden folgende bezeichnet: 1) Gesetze; 2) Hülfen oder besondere Unterstützungen an den Stellen, wo der Schüler vorzüglich straucheln kann. Zu diesen Hülfen werden alle Absonderungen gerechnet; 3) Reizungen und zwar a) körperliche Reizungen, z. B. das Versprechen von gewissen Genüssen, Speisen, Getränken, Vergnügungen; b) Reizungen durch Blicke auf die Folgen, Nützlichkeit der Sache ꝛc.; c) Reizung durch Anerkennung des schon Geleisteten; d) Reizungen durch thatsächliche Anerkennungen, z. B. Anweisung eines höhern Platzes ꝛc.

Die Abschreckungsmittel in der Schulzucht sind: Strafen, Züchtigungen. Sie dürfen nie einen andern Zweck als den der Besserung haben und unterscheiden sich dadurch von den bürgerlichen Strafen, die nicht bloß bessern, sondern auch der Gerechtigkeit Genüge verschaffen und Andern ein warnendes Beispiel aufstellen sollen.

Als Züchtigungsmittel werden angeführt: 1) Beschämungen; 2) Absonderungen; 3) Entziehungen von Rechten und Genüssen; 4) unmittelbare Belegungen mit unangenehmen Dingen, als: Nachsitzen, Einsperren, Nacharbeiten ꝛc.; 5) körperliche Züchtigungen, welche nur in mäßigen Streichen auf den Rücken oder auf das Gesäß bestehen.

Zuletzt ist noch vom Geist der Schulzucht, der vom ganzen Benehmen des Lehrers ausgeht und von der Behandlung verwahrloster Kinder und vom Ordnen einer verwilderten Schule die Rede, wo viel Treffliches und Schönes gesagt wird.

So heißt es z. B. unter dem Titel: Beförderung der Schulerziehung durch die ganze Stellung des Lehrers unter Anderm: Der Lehrer, der nicht würdig als Hausvater dasteht, verliert an Achtung bei Jung und Alt; der Lehrer, welcher mit der Gemeinde in Unfrieden lebt, muß es sich gefallen lassen, daß manche seiner Schüler gegen ihn eingenommen werden; und der, welcher kein rechtes Zutrauen zu seinem Vorgesetzten hat und bei demselben besitzt, wird sich bei der Schulerziehung nie sicher auf seine Unterstützung verlassen können.

Und weiter: „Sollte ein Lehrer das Unglück haben, daß er bei dem besten Willen seinen häuslichen Kreis nicht so einrichten könnte, als er wollte, weil der erste unglückseelige Schritt, den er zur Begründung

seines häuslichen Kreises that, nicht wieder rückgängig zu machen ist, so suche er wenigstens zu verhindern, daß diese häuslichen Uebelstände nicht schlecht auf ihn als Schulerzieher und Schullehrer einwirken. Er lasse die Unordnung seines Hauses nicht seine Schulstube berühren, er dehne den Wolkenhimmel, der über seinem Hause schwebt, nicht über die Schule aus, er halte sich stets aufrecht durch den, der gern alle Mühseeligen erquicken will und suche Trost im Worte Gottes, wenn er verzagen möchte."

Im 4. Abschnitte wird die Schule als Unterrichtsanstalt betrachtet. Es werden einige allgemeine Gesetze für den Unterricht in den Volksschulen aufgestellt, z. B. der Unterricht in der Volksschule soll die Erziehungszwecke befördern; er soll weder auf das Gedächtniß, noch auf den Verstand etwas einseitig bauen; der Volksschullehrer muß ein gewandter Mann sein, wenn er gut lehren will 2c.

Die Volksschule hat ihre festen Lehrgegenstände, und diese sind: Zeichnen, Gesang, Größenlehre (Raum- und Zahllehre), Muttersprache, Weltkunde, Christenthum.

Nur im Allgemeinen wird das Verfahren und der Lehrgang in jedem einzelnen Gegenstande angegeben; wie weit auf jeder Stufe in den sämmtlichen Lehrgegenständen zu kommen ist, was das Gesammtergebniß des Unterrichts auf jeder derselben ist und in welchem Zusammenhange die Gegenstände zu behandeln sind, ist nicht vollständig angegeben.

Der Zweck des Zeichnenunterrichts soll nach Harnisch dahin gehen, daß die in den Kindern liegenden Anlagen nach ihrer Eigenthümlichkeit heraustreten und sich weiter ausbilden. Die Kinder sollen die Formen der Körper, z. B. des Altars, der Kanzel, des Taufsteines 2c. an- und die Flächen, Kanten und Winkel und ihre Verhältnisse heraussehen und dann den eigentlichen Zeichnenunterricht mit Strichziehen anfangen. Bei der weitern Fortführung des Zeichnens hat man 3 Seiten zu unterscheiden und gleichmäßig zu beachten.

1) Die vorherigen Strichbildungen werden dadurch künstlicher, daß man manchfaltige Zusammenstellungen davon machen läßt;
2) auf dem zweiten Wege werden mehrere Vorzeichnungen, Kupfer, Steindrücke, Holzschnitte und Gemälde angesehen, ihren einzelnen Theilen nach erörtert und auch gezeichnet. Bei dem Abzeichnen muß der Hauptumriß das erste sein, und erst, wenn dieser recht steht, geht es zur Ausführung der einzelnen und Nebentheile über.
3) Der dritte Weg führt den Schüler zur Schöpfung selbst. Schüler, welche auf allen 3 Wegen geführt werden, wechseln damit ab; die eine Woche stellen sie Formen nach eigener Erfindung zusammen, die andere zeichnen sie Zeichnungen ab; die dritte beschäftigen sie sich mit Darstellungen der Körper auf Flächen.

Der Gesangunterricht soll mit Vorsingen und Nachsingen einfacher kleiner Lieder anfangen. Haben die Kinder mehre Lieder eingeübt, so theile man die Singstunden in 2 halbe Stunden, fahre in der zweiten halben Stunde mit Einübung von Liedern nach dem Gehöre fort und nehme in der ersten halben Stunde Takt- und Tonübungen vor, in deren Verfolg allmählig die Notenkenntniß beigebracht wird. Sobald die Kinder nur das Steigen und Fallen der Noten kennen, so schreibe man jedesmal das zu singende Stück an die Tafel, damit sie an den Noten einen Anhalt haben und so allmählich sich gewöhnen, nach Noten zu singen. Der Gebrauch der Ziffern statt der Noten ist nach Harnisch ein großer Mißgriff. Alle wichtigen Lieder, die gesungen werden, sind auswendig zu lernen; denn ein Lied singt sich herzlicher, wenn man es im Gedächtnisse hat.

Die Größenlehre (Mathematik) zerfällt, insofern sie in Volksschulen gehört, in Raumlehre (Messen, Geometrie) und Zahllehre (Rechnen, Arithmetik). Die Zahllehre ist in neueren Zeiten fast über die Gebühr, die Raumlehre zu wenig gepflegt. Schon der römische Dichter Horaz meint, die Habsucht wird durch den frühen Rechenunterricht in der Jugend geweckt. Wahr ist es auch, daß die Zahlmenschen keine Kopf- und Herzmenschen sind.

Die Raumlehre fängt mit dem Anschauen der regelmäßigen Grundkörper an. Von den Körpern geht man erst zu den Flächen und Strichen über, die ja nur räumliche Bewegungen sind. Formlehre und Größenlehre werden nicht getrennt, weil Form und Größe sich überall wesentlich durchdringen. Die 3 Haupttheile jeder wohlgeordneten Raumlehre müssen dieselben sein, welche wir beim Rechnen haben, nämlich:

1) Anschauungen und Darstellungen (Numeriren);
2) Vergleichungen und Messungen (4 Spezies),
3) Verhältnißgleichungen (Regula de tri).

Jeder dieser Theile hat es mit Strichen, Flächen und Körpern zu thun.

Wissen und Können gehen bei der Raumlehre im Bunde; der Schüler hat die Beweise so zu erfinden, wie er im Rechnen ein Exempel ausrechnet.

Die Raumlehre kann nur in den Volksschulen betrieben werden, welche auf einer etwas höhern Stufe stehen, und gehört besonders in die städtischen Knabenschulen. Die Formenlehre, eine Aftergeburt der neueren Zeit, weder Geometrie, noch Zeichnen, hat den bessern Unterricht in der Raumlehre öfters gehindert und gehört zu den Schlacken der neuen didaktischen Bestrebungen.

Der Unterricht in der Zahllehre fängt damit an, daß die Kinder alles, was um sie ist, zählen, und sollte dies nicht mehr langen, so gibt

man ihnen Hölzer, Würfel, Geld ꝛc. Alle 4 Rechnungsarten werden in diesen ersten Uebungen schon vorkommen.

Sind an wirklichen Gegenständen die Hauptgesetze des Rechnens erschaut, so kann man auch ohne diese Gegenstände rechnen lassen. Mit kleinen Zahlen muß angefangen und nur sehr allmählich zu größern übergegangen werden, angewandtes und unangewandtes, schriftliches und mündliches Rechnen ist nicht zu trennen; die Brüche werden auf eine sinnliche Weise erschaut, die Verhältnißrechnung ist recht ausführlich durchzumachen und die Anwendung der Zahllehre auf den Raum macht den Beschluß. Harnisch führt dies nur an, nicht aus.

Der deutsche Sprachunterricht ist ein zweifacher; der eine beschäftigt sich mit dem Innern der Sprache, mit Regeln; der andere hingegen lehrt sie als ein Mittel zur Darstellung gebrauchen. Den ersten nennt man den theoretischen, den zweiten den praktischen. Beide können, von Anfang bis zu Ende getrennt, ihren eigenen Weg gehen.

Auch Harnisch will im ersten Unterrichte Schreiben und Lesen in Verbindung betrieben haben und nennt diese Methode die einfache; sagt aber, daß sie weder von Diesem noch von Jenem erfunden worden sei.

Die Weltkunde hat vor Allem mancherlei Uebungen der Anschauung vorzunehmen, und Harnisch sagt: sie hat 2 Wege hiezu; der eine ist der Sommerweg oder die natürliche Straße, der andere der Winterweg oder die Kunststraße. Der Lehrer geht mit seinen Schülern im Sommer ins Freie und betrachtet da alles mit ihnen, was sich darbietet, die Wege werden abgeschätzt und ausgeschritten, die Blumen genau besehen und in den einzelnen Theilen untersucht, die Steine aufgenommen, Käfer, Schmetterlinge und Gewürme nicht übergangen; aber, was betrachtet ist, das läßt man wieder liegen, laufen und fliegen, wenn es der Lehrer nicht in die Schulsammlung bringen will. Steine und Erde, Bäche und Höhen, Gräben und Teiche, Gärten und Wiesen, Felder und Wälder sind Gegenstände der Betrachtung. Aber nicht bloß das Auge sei beschäftigt, sondern auch das Ohr; man verfolget z. B. Töne und Schälle, um die Ursachen davon zu entdecken. Geruch, Geschmack und Tastsinn mögen dabei beschäftigt werden, die Pflanzen bieten vorzüglich Gelegenheit dazu dar. Einem frischen, fröhlichen Lehrer, der selbst mit seinen Augen sieht und mit seinen Ohren hört, wird es nicht schwer werden, seine Schüler im Freien so zu beschäftigen, daß der Thätigkeit kein Ende ist. Schämen muß man sich nicht, den Kindern oft die eigene Unwissenheit zu gestehen; denn welcher Volksschullehrer kann alles wissen und kennen, was auf der Erde steht und liegt, kriecht und

läuft. Dagegen aber beeifere man sich, recht viel kennen zu lernen. Hat der Lehrer einen kleinen Garten, so wird dieser ihm auch mannigfaltige Gelegenheit zu Uebungen der Anschauung darbieten. Damit aber Manches recht tief gehe, und auch im Winter der Sinn für die Schöpfung und das Leben immer weiter geweckt werde, so kann man auch Uebungen der Anschauung in dieser Jahreszeit anstellen, wozu Sammlungen sich sehr gut eignen. Vorzüglich rechne ich hieher Sammlungen von Holzarten, Wurzelarten, Moosen, Sämereien, Steinen, Kunsterzeugnissen aus dem Stein-, Pflanzen- und Thierreich, als Zeuche, Metalle rc., — das Nächste das Beste. Auch kann man eine Farbensammlung anlegen. am besten in Seide oder in Wolle. Daneben sind die Körper der Raumlehre außerordentlich gut zu gebrauchen, sowohl wegen der Form, als wegen der Größe. Das Ausmessen und Abschätzen ist eine Hauptübung dabei. Zu dem Abschätzen gehört auch das Abschätzen der Schwere mit der Hand.

Hat man gute Abbildungen von Thieren, oder gar Rundbildungen davon, als in Holz geschnitten oder in Gyps und Blei gegossen, so kann man diese ebenfalls als Anschauungsmittel gebrauchen. Wichtiger ist es jedoch immer, Alles im Leben zu sehen. Eine trockene Pflanze hat daher weniger Werth als eine frisch abgepflückte und diese wieder weniger, als eine, welche noch auf ihrem Stande sich befindet. Eben so ist ein getödtetes Thier nie so viel werth in der Anschauung, als ein lebendiges; denn nicht allein die Form macht das Thier aus, sondern noch mehr die Art, sich zu regen und zu bewegen.

An die Anschauungen schließen sich auf eine ganz einfache Weise Erzählungen und Beschreibungen an, und die Kinder fassen dieselben mit außerordentlicher Wißbegierde auf, z. B. Erzählungen von dem Anbau gewisser Pflanzen, von der Lebensart der Thiere, Beschreibungen von auffallenden Steingebilden u. s. w. Doch darf nie vergessen werden, daß bei den Anfängen der Weltkunde die Anschauung stets die Hauptsache bleibt, damit die Welt richtig aufgefaßt werde. Novalis sagt darüber in seinen vermischten Schriften (Th. 2, S. 235): „Es ist umsonst, die Natur (mit bloßen Worten) lehren und predigen zu wollen."

Die zusammenhängende Weltkunde selbst muß nothwendig mit der nächsten Heimath anfangen, da ja die nächste Heimath gerade dem Kinde die Welt ist.

Die Heimathskunde enthält 4 Stufen:

1) Kunde der Schule;

2) Kunde des heimathlichen Dorfs oder der heimathlichen Stadt;

3) Kunde des Kreises oder der Provinz;

4) Kunde des Staates oder eines größern Theils desselben.

In jedem dieser 4 Kreise kommen vor:

1) Kunde der Raumausdehnung und Kenntniß der Höhen und Tiefen;
2) Kunde des Mein und Dein;
3) Kunde von Felsen, Erden und alles dessen, was darauf einwirkt und so den Boden bestimmt, z. B. Lagen nach den Weltgegenden, Witterung u. s. w.;
4) Kunde von den angebauten und am häufigsten vorkommenden, wildwachsenden Pflanzen;
5) ähnliche Kunde von den Thieren;
6) Kenntniß der Menschen, ihrer Beschäftigung und ihres Zusammenlebens in irdischer und himmlischer Gemeinschaft;
7) Erklärung der Gegenwart aus der Vergangenheit.

Es gehören also Erdkunde, Minerkunde, Stoffkunde, Pflanzenkunde, Thierkunde, Menschenkunde und Geschichte hieher.

Ist aber eine Volksschule dahin gelangt, daß ihre Schüler die Kunde der Heimath mit Augen, Herz und Verstand inne haben, wozu schon viel Zeit gehört; so kann man zur genauen Kunde von Deutschland, und von da aus zur ganzen Erde übergehen, um allgemeine Risse davon zu geben. Aber mit diesen allgemeinen Rissen darf man sich nicht begnügen, sondern es sind damit einzelne nähere Ausführungen zu verbinden, als in der Minerkunde einzelne anziehende Beschreibungen vom wundersamen Vorkommen der Steine, in der Pflanzen- und Thierkunde ebenfalls Erzählungen vom Wundersamen, in der Bearbeitungskunde Beschreibung einzelner Werkstätten, in der Kunde der Oberfläche der Erde Reisebeschreibungen, in der Geschichte einzelne Kriege und sonst wichtige Begebenheiten. Während jene allgemeinen Risse das Netz liefern, füllen es diese Darstellungen hin und wieder aus. Beides ist gleich wichtig.

Im Unterrichte für das **Christenthum** wird folgender Stufengang angegeben:

1) Erweckung des Sinnes für die göttlichen Offenbarungen und Belebung guter Entschlüsse. Es soll dem Kinde durch biblische Erzählungen ein Kinderhimmel gegeben werden; an die Erzählungen sollen sich Bibelsprüche und Liederverse anreihen, welche durch Vor- und Nachsprechen einzuüben sind.

2) Vielseitige Einführung in die göttlichen Offenbarungen, um eine begründete christliche Erkenntniß und eine belebte Willensbestimmung zu erzeugen. Eine zusammenhängende Geschichte des Reiches Gottes findet Statt mit passenden Bibelsprüchen, Liederversen und entsprechender Zusprache an das Herz.

3) Vollständige christliche Belehrung mit fortlaufender Beziehung auf die Geschichte des Reiches Gottes, zur Reinigung des Herzens und Kräftigung des Willens. Dieser Zweck wird am besten durch Bekanntmachung mit dem Glauben und der Liebe des Christen erreicht, wie jeder gute Katechismus dies beabsichtigt.

Kurzer Vergleich zwischen den Grundsätzen Harnisch's und denen der nächstvorhergehenden Pädagogiker.

Denzel war ein Freund und Verehrer der Graser'schen Lehre, bei Harnisch findet das Gegentheil statt; und doch stehen Harnisch und Graser in ihren Grundprinzipien einander näher, als Manche glauben. Denn wie jener eine durch den Sündenfall verdorbene, d. i. von Gott abgewendete Richtung im Menschen annimmt, so lehrt auch dieser, daß der Mensch zwar nach dem Ebenbilde Gottes geschaffen ist, aber dasselbe nicht an sich bewahrte, sondern von Gott abfiel. Seine Bestimmung ist nach Beiden: wieder zu Gott zurück zu kehren. Ein Paradies liegt hinter ihm und eines vor ihm. Denzel sagt ebenfalls: wir müssen der heiligen Schrift recht geben, wenn sie von einem angebornen Verderben des Menschen spricht. Harnisch sagt, der Mensch bedürfe in seiner Bildung der besondern göttlichen Hülfe, eines Erlösers; Graser geht von derselben Ueberzeugung aus, wie obige Darstellung beweist. Jener nimmt die Gottseeligkeit als Endzweck der Erziehung an, dieser die Divinität, Denzel die Humanität oder Ausbildung des Reinmenschlichen. Am Ende vereinigen sich alle diese Bestimmungen; denn sowohl die Humanität, als die Divinität erfordert, daß der Mensch in der Selbstbeherrschung seine Zufriedenheit, sein Behagen, seine Wonne findet, was zum Wesen der Gottseeligkeit gehört. Jeder der drei genannten Pädagogen bezeichnet die christliche Bildung als die wahre menschliche, und will den Menschen sowohl für das reine Menschenthum, als für das bürgerliche und kirchliche Leben erzogen wissen. Bei Denzel und Graser finden wir aber die Erziehung vollständig nach allen ihren Theilen behandelt, während Harnisch nur die Grundprinzipien davon angibt, weil das bezeichnete Buch kein Lehrbuch der Erziehung, sondern bloß Handbuch für das Volksschulwesen ist.

Der Unterricht erscheint bei Harnisch der Erziehung untergeordnet, bei Graser beigeordnet. Diese ist jenem nach Graser nur im Bezug auf das Ziel und die Mittel, die Erreichung desselben zu fördern, eine unentbehrliche Lehrmeisterin. Außer diesen Hauptrichtungspunkten hat der Unterricht 2 andere Hauptpunkte für die Modifikation seiner Thätigkeit zu erkennen:

1) worüber er Belehrung zu geben hat und
2) wie er die Belehrung geben soll.

Harnisch setzt die Bestimmung des Unterrichts mehr in die Aneignung einzelner Kenntnisse und Fertigkeiten, Graser in die Entwickelung und Erzeugung der einen Lebenskenntniß. Nach jenem hat derselbe mehr die Uebung des Gedächtnisses und Verstandes zum Zwecke, als die Bildung der gesammten Geisteskraft, während Graser bei dem Unterrichte zugleich das Gemüth, das Gefühl und die Einbildungskraft mit in Anspruch genommen wissen will, um die entsprechende Gesinnung und That zu erzeugen. Jener nimmt also das Wort Unterricht in einem geringeren Umfange und legt ihm einen geringeren sittlichen Einfluß bei, als dieser, nach welchem ohne den Unterricht keine tugendhafte Gesinnung, kein wahres menschliches Leben entstehen kann.

Harnisch trägt auch die Grundsätze des Unterrichts nicht in der streng systematisch-wissenschaftlichen Form vor, wie wir es bei Graser finden. Eigenthümlich ist es außerdem, daß Harnisch die Unterrichtsgesetze vorher und die Seelenkräfte nachher bespricht, während andere Pädagogiker den entgegengesetzten Weg befolgen. Daß die Volksschule Erziehungsanstalt sei, darin vereinigen sich Harnisch's und Grasers Ansichten; ebenso, daß dieselbe als eine öffentliche Anstalt vom Staate unmittelbar gepfleget werden müsse. Harnisch verlangt, daß die Volksschulen von Kindern aller Stände besucht werden sollen; Graser fordert eine Sonderung der Kinder schon in der Elementarschule, indem er eine solche Anstalt für die Niedern und eine für die Höhern errichtet wissen will.

Beide sind gegen den spielenden, Alles leicht machenden Unterricht, weil derselbe, wie Harnisch sagt, eben so wenig tüchtige Männer bildet, als eine Alles in der Wirthschaft verthuende Mutter ihre Töchter zu guten Wirthinnen erzieht. Dadurch, daß die besprochene Schrift von Harnisch die Schulerziehung in ihren verschiedenen Richtungen verfolgt und den größten Theil der Schulzucht darstellt, enthält sie einen Gegenstand, den wir in Graser's Werken nicht finden. Der praktische Unterricht aber ist von Harnisch im bezeichneten Buche nur in seinen allgemeinen Umrissen angedeutet, während wir ihn bei Denzel und Graser ausführlich beschrieben finden. Indem letzterer auch nicht bloß den Unterricht für die Volksschule, sondern den für alle Bildungsanstalten von der Elementarschule bis zur Universität bestimmt, schränkt sich Harnisch bloß auf die Volksschule ein, was nicht befremdet, weil das Buch bloß für das Volksschulwesen bestimmt ist.

Gleich Graser erklärt sich Harnisch im ersten Unterrichte für die Verbindung des Schreibens und Lesens, bezeichnet aber nicht ersteren als den Erfinder dieser Methode, auch nicht als denjenigen, durch welchen dieselbe in allgemeineren Gebrauch gekommen wäre, sondern sagt, daß sie weder von Diesem, noch von Jenem erfunden worden sei. In der Weltkunde geht Harnisch ebenfalls vom Nahen zum Fernen und sagt: in dieser Hin-

sicht ist auch Graser auf einen sehr richtigen Weg; doch demselben die allgemeinere Bekanntmachung oder gar die Erfindung dieses Weges beizulegen, dazu konnte sich Harnisch nicht verstehen, da ja nach seiner Mittheilung schon von Heinse in seinem Ardinghello (Lemgo 1787 und 1794) gesagt ward: „Ein Kind muß erst den Boden ꝛc.“ (S. oben p. 259 die Anmerk.).

Harnisch hätte wohl auch Rousseau nennen können, der schon vor Heinse auf den bezeichneten Weg hinwies (s. oben p. 30), aber gewiß gleich jenem nicht mit der Klarheit und Gründlichkeit, wie Graser ihn vorzeichnete.

Im Unterrichte für das Christenthum spricht Harnisch von keiner besondern Vorbereitung für die göttlichen Offenbarungen, wie dies Denzel und Graser verlangen, sondern er will den Sinn für dieselben aus der Bibel erweckt wissen.

Hergenröther,

(J. Babtist Dr.)

Manche Aehnlichkeit mit der obenbeschriebenen Zeller'schen Schrift hat das Hergenröther'sche Werk:

„Erziehungslehre im Geiste des Christenthums“ (Sulzbach in der von Seidelschen Buchhandlung. 2. Aufl. 1830).

Das Princip beider Werke ist das christlich-religiöse; aber die Hergenröther'sche Schrift ist ihrem Wesen nach umfassender, denn sie stellt die Erziehungslehre vollständig dar, während das Zeller'sche Werk nur einen Theil derselben, nämlich die Erziehung in der Schule behandelt.

Die Hergenröther'sche Schrift enthält drei Theile (in einem Bande); der erste handelt von der allgmeinen Erziehungslehre, der zweite von dem Besondern der Zucht und der dritte von dem Besonderen des Unterrichtes.

Erziehung im allgemeinsten Sinne ist eine Veranstaltung, daß der Menschenkeim sich naturgemäß entwickele, und wirklich Mensch, d. h. ein sichtbares **Ebenbild Gottes** werde. Gott ist der höchste Erzieher der Menschen, und der Mensch erzieht nur insoferne, als er wirklich die Stelle Gottes bei seinem Mitmenschen vertritt, d. h. in soferne er durch Wort und That dazu beiträgt, daß der nachwachsende Mensch zu einem neuen, höheren Leben wieder geboren wird und ins Reich Gottes eingehe. Das wahre Wesen der Erziehung besteht in der Wirklichmachung der Idee der Menschheit an bestimmten Individuen, oder in der Sichtbarmachung des göttli-

chen Ebenbildes an jedem Menschenkinde. Sie beginnt mit dem ersten Werden des Menschenkeims und endigt mit dem Eintritt der Reife, d. h. dann, wenn der gottähnliche Mensch wirklich gebildet worden ist. Dieser ist er aber dann geworden, wenn er seine Bestimmung erkannt hat, sich in seiner wahren Würde fühlt, und nun ohne fremde Leitung und Führung sein wahres Ziel zu verfolgen im Stande ist. (Befähigung zur Selbsterziehung erscheint also auch nach Hergenröther als Zweck der Erziehung.) Die Nothwendigkeit der Erziehung geht daraus hervor, daß der Mensch sich nicht selbst als ein Ebenbild von jenem Urbilde darstellen kann, welches er noch nicht gefunden hat. Die niedere Natur kann ihm dieses Urbild nicht rein vorhalten. Nur die höhere Natur, wie sie in der Vernunft und Freiheit des gottähnlichen Menschen erscheint, kann dem werdenden Menschen das Ideal der vollendeten Menschheit darstellen. Und da uns dieses Ideal im Christenthume aufgestellt ist, so ist die wahre Erziehung nur im Christenthume anzutreffen.

Der oberste Grundsatz des Christenthums: „Seid vollkommen, wie euer Vater im Himmel vollkommen ist,“ gibt uns auch den obersten Grundsatz der Erziehung: „Mache, daß dein Zögling ein Ebenbild Gottes, d. h. heilig und vollkommen werde, wie es der Vater im Himmel ist.

Hergenröther sagt: „lange und vielfach ist der oberste Grundsatz der Erziehung verkannt worden, so nahe er auch seit der Erscheinung des Christenthums vor Augen gelegt war. So verschieden und einseitig man den Begriff und das Wesen der Erziehung auffaßte, so verschieden und einseitig wurde auch der oberste Grundsatz der Erziehung bestimmt. Die Ansicht der Erziehung ging aber immer von der Ansicht der menschlichen Natur aus, und je nachdem man die Bestimmung des Menschen einseitig bald in Brauchbarkeit, bald in Glückseligkeit setzte, und den Grundtrieb des Menschen bald als durchaus gut oder als durchaus verdorben annahm, mußten immer andere und neue Erziehungslehren zum Vorschein kommen, die sich feindlich einander gegenüber stellten und bekämpften. Am deutlichsten und umfassendsten, mit gründlicher Nachweisung ihrer Einseitigkeit zählt Herr Kirchenrath und Professor Schwarz diese falschen Erziehungstheorien auf in seinem Lehrbuche der Erziehungs- und Unterrichtslehre.*) Er selber und Pestalozzi haben die bessere Bahn gebrochen, und die Erziehungslehre in gewisser Rücksicht vollendet dadurch, daß sie den lange von Philosophen und Pädagogen verkannten Geist des Christenthums in die Erziehung wieder einführten, oder vielmehr diese auf jenes zurückführten.

Die einzelnen Regeln und Vorschriften, welche sich aus dem obersten Grundsatze der Erziehung ableiten lassen, sind:

---

*) Siehe oben p. 102 u. ff.

1) Die Erziehung behauptet durchaus und in allen Stücken ihren religiösen Charakter;
2) die Erziehung wirkt nur als Liebe und in der Liebe;
3) sie zersplittert nicht die Menschenkraft, sondern sie einiget Alles, was im Menschen als zersplittert erscheint;
4) sie verkehrt nicht an dem Menschen; sie stellt das Niedere unter das Höhere, das Höhere unter das Höchste. Das Göttliche ist ihr Höchstes.
5) Sie folgt dem Gange der Natur und sucht dieselbe in ihrem Streben nach Selbstentwickelung auf ähnliche Art zu unterstützen, wie der Arzt oder der Gärtner die Natur unterstützt.
6) Sie verkennt dabei nicht die Individualität der Menschenpflanzen, sie will nicht „alle Köpfe über einen Leist schlagen."
7) Sie sucht den wahren kindlichen Sinn als das Urgute und Uredle in den Menschen zu schützen und zu bewahren.
8) Sie legt es überall auf eine allseitige Entwickelung der Menschenkraft an.
9) Sie geht allemal die goldene Mittelstraße, zwischen dem Zuwenig und dem Zuviel.
10) Sie geht überall gründlich zu Werk.

Die vorletzte Regel setzt Hergenröther trefflich also auseinander:

„Sie hält die Mitte zwischen übertriebener Strenge und übertriebener Milde; zwischen Weichlichkeit und Gefühllosigkeit; zwischen mönchischer Einsiedelei und der ganz ins Irdische verlornen Vergessenheit; zwischen kopfhängerischer Andächtelei und gottvergessender Freigeisterei; zwischen Selbstwegwerfung und Selbstsucht; zwischen roher Unwissenheit und aufgeblassener Vielwisserei ꝛc.; sie bildet nicht blos für die Kirche, auch nicht blos für den Staat; sie bildet für Kirche und Staat, d. h. fürs Leben; sie bildet zur Freiheit des Geistes und zur Lauterkeit des Gemüthes, für die Erde und für den Himmel zugleich.

Die Erziehung im Allgemeinen ist sowohl Zucht als Unterricht. Trefflich beschreibt Hergenröther das Verhältniß zwischen Zucht oder Erziehung im engern Sinne u. Unterricht. Er sagt: „Sie sind in der Anwendung nicht getrennt; sie wirken beide zu einem Zwecke; sie sind gleichsam das väterliche und mütterliche Verfahren beim Erziehungsgeschäft. Die Zucht ist zugleich Unterricht, sowie diese zugleich Zucht ist. Die Zucht bildet zunächst das Organ und mit demselben den Geist, statt daß der Unterricht zunächst auf den Geist, und durch denselben auf den ganzen Menschen wirkt. Die Zucht wirkt zunächst für das gute Gedeihen des Körpers, als das Werkzeug des Geistes; und während sie hiemit ganz allein beschäftigt zu sein scheint, weckt sie zugleich den schlummernden Geist, regt das Gemüth an, und lockt

das Edle und Göttliche hervor; sie ist die gereifte Vernunft, die als Mentor dem Unmündigen so lange zu Seite geht, bis dieser selbst mündlich und sittlich volljährig geworden, d. i. zur gereiften Vernunft erwacht ist. Die allgemeinen Regeln der Zucht sind: 1) nur von gesunden Menschen kann eine gesunde Frucht entstehen; 2) alles Nachtheilige für die erste Entwicklung des Menschenkeimes muß von der Mutter vermieden werden; 3) die Zucht bewahrt ebenso vor Abstumpfung wie vor Verweichlichung. Sie läßt überall die gute Natur walten, weiß nichts vom Einschnüren, Einwickeln 2c. 4) Sie wacht darüber, daß ihr Zögling an nichts gewöhnt werde, dessen er später wieder entwöhnt werden muß 5) Sie verfrüht nichts, ebenso verspätet, versäumt und versieht sie auch nichts. 6) Da alles Gute aus der Liebe erwächst, so sucht sie durch Liebe die Liebe hervorzulocken. 7) Bei der Sorge für die Bildung des Herzens verliert sie auch die Bildung des Denkvermögens nicht aus den Augen. 8) Sie duldet dabei nirgend einen leeren Schein. 9) Sie schützt den Zögling zunächst gegen seine innern Feinde, und indem sie dahin zu arbeiten scheint, daß ihr Zögling keinen eigenen Willen habe, führt sie ihn gerade und am sichersten zur wahren Freiheit und zur edlen Selbstständigkeit 10) Sie schützt ihn ebenso gegen alle äußeren Feinde. 11) Sie wacht darüber, daß der Zögling nicht zu früh in Gesellschaft komme, welche die der Jugend schuldige Achtung aus den Augen setzt 12) Sie befolgt was Luther sagte: „unsere Knaben müssen ernst und streng auferzogen werden, nicht tändelnd und spielend, wie Etliche thun.“

Unterrichten heißt der Menschenkraft nicht etwa eine besondere Richtung geben — dies wäre ein Richten, Abrichten, Dressiren, sondern es heißt: veranstalten, gleichsam unterlegen, daß die Menschenkraft von selbst diejenige Richtung nehme, die sie der Bestimmung des Menschen gemäß nehmen soll. Was nämlich der Mensch nicht aus sich selbst entwickelt, nicht in sich selbst und aus sich selbst auffindet, das bleibt ihm ewig fremd. Seine Denk- und Handlungsweise muß der Mensch selber schaffen und geschaffen haben, wenn er den Namen eines selbstständigen Vernunftwesens, eines lebendigen Ebenbildes Gottes verdienen soll. (Vergleiche damit oben Graser p. 241). Wenn die Zucht gleich vom ersten Momente des Werdens an mehr als mütterliche Freundin auftritt; so beginnt dagegen der Unterricht sein Geschäft erst später und erscheint zur geistigen Wiedergeburt des Menschen mehr als geistiger Vater. (Völlig harmonirend mit dem, was Graser über diesen Gegenstand lehrt, siehe oben p. 235). Er hat es daher zunächst mit der Entwickelung der geistigen Anlage des Kindes zu thun. Sein wahres Wesen besteht aber nicht in einem mechanischen Vermachen oder Vorzeigen, auch nicht in einem Vorsagen,

nicht in einseitiger Uebung des Denkvermögens, sein Wesen besteht einzig in einer den allgemeinen Entwickelungsgesetzen des menschl. Geistes gemäßen Anregung der geistigen Kraft.

Die allgemeinen Regeln des Unterrichtes sind: 1) der Unterricht muß den Lehrling allererst unterrichtsfähig machen. Dieß geschieht dadurch, daß er die geistige Kraft als Aufmerksamkeit hervorlockt und dieselbe gewöhnt, sie stätig auf einen Gegenstand hinzurichten. 2) Zu dieser Vorbereitung benützt er den schicklichen Zeitpunkt, läßt die Geisteskraft nicht erst verwildern ꝛc. 3) Dabei verwahrt der Unterricht seinen Lehrling vor aller Ueberladung. 4) Er regt die Kraft so an, daß sie sich ihrer eigenen Thätigkeit freut, daß sich der Schüler immer gern beim Lehrer einfindet und darüber sogar körperliche Bedürfnisse vergessen kann. 5) Er sorgt dafür, daß die geistige Kraft des Lehrlings immer stärker werde. 6) Er geht vom Leichtesten und Einfachsten aus und allmählig zum Schwereren und Zusammengesetzteren über. 7) Er bestrebt sich überall, anschaulich zu sein. 8) Der wahre Unterricht gibt allem Wissen seine einzig richtige Beziehung auf das höhere Leben und bildet 9) sich in allen Stücken seine Unterrichtsweise (Methode) selbst. Die wahre Methode kann eben so wenig gelehrt werden, als die Dichtkunst. 10) Was aber allem Unterrichte wahres Leben giebt, ist die mit dem Worte verbundene That, oder das Beispiel. Dieser Unterricht ohne Unterricht, wie ihn Sailer nennt, darf bei einer wahren, christlichen Erziehung am allerwenigsten fehlen.

Hergenröther drückt sich hierüber trefflich in folgender Stelle aus: „Das Beispiel ist der Zeit nach der erste Unterricht und wird schon in jener Periode bildend und erziehend, wo der Zögling für mündlichen Unterricht noch lange nicht empfänglich ist. Es war einst bei unsern unwissenden, aber an Leibe und Seele kräftigen Voreltern neben der Liebe und Strenge der Zucht, das einzige Hülfsmittel der Erziehung, und lieferte bei aller Unwissenheit ehrliche, redliche, biedere, fromme, starke, kraftvolle und duldsame Menschen. — Vielleicht liegt eben darin ein Hauptgebrechen unserer modernen Erziehung, daß sie auf diesen Unterricht durch Beispiel, wenigstens in der Ausübung, so wenig Gewicht legt, und alles Gedeihen vom mündlichen Unterrichte erwartet. Wir wollen zwar nicht undankbar gegen das Licht sein, welches uns die Wissenschaft gebracht hat; wir wollen, wenn wir die Redlichkeit und Biederkeit, die Frömmigkeit, den Edelmuth und die Kräfte unserer Voreltern rühmen, damit nicht sagen, daß wir zu ihrer Unwissenheit zurückkehren sollen; wir wollen damit andeuten, daß unser Wissen, unsere auf dem Felde der Erziehung weit vorgerückten Kenntnisse allein nicht selig machen, und das wahre Heil nicht bringen, so lange wir einseitig, gleichwohl nach einer himmlischen Methode, bloß mündlich, und nicht zugleich nach eben die-

ser himmlischen, allein wahren Methode, auch thätig durchs lebendige gute Beispiel erziehen.

Man hat in neueren Zeiten diesen Mangel und dieses Gebrechen gefühlt und auf Abhilfe gedacht; aber anstatt zu den Tugenden der Väter zurückzukehren, hat man durch Turnübungen die verlorne Kraft der Alten in die Jugend zurückzurufen gesucht. Vergebens und so lange vergebens, bis unser häusliches und gesellschaftliches Leben wieder zur reinen Sitteneinfalt der Väter zurückgekommen ist; bis bessere Beispiele von Oben herab die Niedern und Schwächern erbauen und aufrichten; bis ächte Religiosität wieder herrschend, Treue und Glauben wieder im Lande geltend geworden sind. Bis dorthin werden alle unsere Erziehungs- und Unterrichts-Anstalten kränkeln, und bei all ihrem Streben zum Besseren, bei all ihren Fortschritten in der Unterrichtskunst durch alle Lehrfächer, nicht die erlahmte physische und moralische Kraft neu zu beleben im Stande sein; die Welt, der herrschende Ton der Zeit, wird das immer wieder zerstören, was die Schule und der Unterricht mühsam aufgebaut hat. — Soll im Gegentheile unsere Schulbildung gelingen, so muß sie durch alle häuslichen und bürgerlichen Verhältnisse begründet, unterstützt und vollendet werden. Das gute Beispiel der Erwachsenen ist der beste Lehrmeister der Jugend."

Im letzten Abschnitt des 1. Theils ist von den Eigenschaften des Erziehers die Rede. Erhebend ist das Bild, welches Hergenröther von einem Erzieher entwirft. Er sagt: „Nicht blos die Mutter, wie Pestalozzi zunächst will, sondern der Erzieher überhaupt, soll dem Zöglinge an Gottesstatt sein. Er soll als die personifizirte, in irdischer Gestalt auftretende göttliche Liebe und Weisheit an ihm handeln; er soll das Werkzeug sein, durch welches der Vater im Himmel eines oder mehrerer seiner Kinder zu sich ruft. Das Bild des Schutzengels ist das Bild des Erziehers: das Fest der heiligen Schutzengel, welches die katholische Kirche feiert, ist das Fest der Erziehung."

Die Eigenschaften eines wahren Erziehers sind: uneigennützige sich selbst aufopfernde Liebe, unermüdliche Geduld, freundlicher Ernst, untadelhafter Wandel, gründliche Kenntniß vom Wesen der Erziehung, erprobte Zucht und Lehrgeschicklichkeit." In letzterer Hinsicht sagt Hergenröther: „das Wissen allein macht den Meister nicht aus: man muß dasselbe auch richtig anzuwenden verstehen. Hier ist die wahre Probe für das Talent des Erziehers und hier muß es sich zeigen, ob er wahrhaft berufen oder nur als Miethling ins Amt eingedrungen ist. Was den in der Schule wissenschaftlich gebildeten Arzt erst eigentlich zum Arzte fürs Leben macht, der richtige praktische Blick, verbunden mit der sicheren Entschlossenheit in der Auffindung des rechten Mittels und des rechtenGebrauches derselben; eben das macht auch den Erzieher erst eigent-

lich zum Erzieber. Dieser richtige praktische Blick kann aber keinen gegeben, er kann höchstens nur geübt, geleitet, aufmerksam und sicherer gemacht, geschärft und geläutert werden."

Der 2. Theil handelt das Besondere der Zucht ab. Dieselbe wird dargestellt als körperliche Zucht oder Bildung des Körpers, als geistige Zucht oder Bildung des Kopfes und als sittliche religiöse Zucht, oder Bildung des Herzens. Daher zerfällt dieser 2. Theil in 3 Abschnitte.

Im I. Abschnitt über körperliche Zucht wird von der Bedeutung des menschlichen Körpers, von der Vollkommenheit desselben und von den Bedingungen des körperlichen Gedeihens in Beziehung auf Luft, Nahrung, Kleidung, Reinlichkeit, Bewegung, Arbeit, Ruhe, Schlaf, Erholung gesprochen; ebenso von den verschiedenen körperlichen Uebeln und Gebrechen.

Dieser Abschnitt hat viele Aehnlichkeit mit der Abhandlung im Niemeyerischen Werk über körperliche Erziehung. Dasselbe gilt bezüglich der 2 folgenden Abschnitte über Geistes- u. Herzensbildung. Wie bei Niemeyer in der Abtheilung „von der geistigen Erziehung," über Uebung und Bildung des äußeren und inneren Sinnes, über Kultur der Sprache und Erweckung der Aufmerksamkeit, über die Bildung der verschiedenen Seelenkräfte gesprochen wird, so findet derselbe Fall auch bei Hergenröther in dem Abschnitt: Geistige Bildung oder Bildun bdes Kopfes statt.

Was Hergenröther im Abschnitte „sittlich-religiöse Zucht oder Bildung des Herzens" sagt, das finden wir bei Niemeyer in den Kapiteln: Bildung des Gefühlsvermögens und des Begehrungsvermögens dargestellt. Niemeyer handelt aber dabei noch besonders von einer ästhetischen Erziehung, was bei Hergenröther nicht der Fall ist, indem er das, was zur wahren und allgemeinen ästhetischen Bildung des Menschen gehört, nur gelegenheitlich an Ort und Stelle andeutet.

Die Bildung des Herzens bringt er auf Pflege des Glaubens der Hoffnung und der Liebe; auf Erziehung zum Gehorsam, zur Selbstachtung und zur Geselligkeit zurück; jene bilden gleichsam den Kern, diese die Schale des Herzens. Die ganze sittliche Bildung wird auf Belebung des ganzen religiösen Sinnes zurückgebracht.

Es wird nun ausführlich von der Erweckung und Stärkung des Glaubens, von der Ausartung des Glaubens: vom Unglauben und Aberglauben gesprochen; ferner von der Hoffnung, von der Weckung, von den Ausartungen derselben, als: von der Furcht, vom Mißtrauen, vom Leichtsinn, von der Vermessenheit; ebenso von der Erweckung und den Aeußerungen der Liebe, als: von der Aufmerksamkeit, Freundlichkeit und

Gutmüthigkeit, sowie vom Gegentheile ꝛc. Dasselbe findet statt über Gehorsam, über Behandlung eines ungehorsamen Kindes, über Bildung zur Selbstachtung und zur Geselligkeit, als: Häuslichkeit, Sanftmuth und Verträglichkeit, Nachgiebigkeit und Schonung, Theilnahme und Dienstfertigkeit, Fleiß und Sparsamkeit, Genügsamkeit und Selbstverleugnung, Achtung und Vertrauen.

Zuletzt ist noch die Rede von der Schule, vom Bürgersinn oder der Vaterlandsliebe, von Volksbildung, vom häuslichen Leben als der Bildungsschule des angehenden Staatsbürgers und von der Schule als Bildungsanstalt zum wahren Bürgerthum.

Dieser Abschnitt stimmt mit der Denzelschen Abhandlung über Bildung des Begehrungsvermögens und religiösen Erziehung überein; nur mit dem Unterschiede, daß Denzel zuerst von einer eigenen sittlichen Erziehung und dann von einer besondern religiösen spricht, während Hergenröther zuerst von dieser und hernach von jener handelt und insofern das religiöse Moment in noch höherem Grade zum Prinzip der Erziehung zu machen sucht, als Denzel. Dieser hat auch ein besonders Kapitel über Belohnungen und Strafen, welches bei Hergenröther fehlt.

Der dritte Theil handelt in 3 Abschnitten, das Besondere des Unterrichtes ab. Im 1. Abschnitt ist von Stoff und Form des Volksunterrichtes die Rede. Als Gegenstände des deutschen Volksunterrichtes werden angenommen: Religion, Geschichte, Muttersprache, Zahl- und Maaßverhältniße, gemeinnützige Gegenstände und Gesang.

Ueber die Ordnung und die Behandlung der Unterrichtsgegenstände heißt es im Allgemeinen so: „Das Fundament alles Unterrichtes ist die Sprache. Die Sprachlehre ist also der natürlichen Ordnung nach der erste, obgleich nicht der wichtigste Gegenstand des Unterrichtes in einer Volksschule. Sie selbst kann aber hier nicht in einer wissenschaftlichen Form nach den aus der Natur des Denkvermögens entwickelten Gesetzen und daraus abgeleiteten Regeln, d. h. theoretisch betrieben werden, sondern auf dem Wege der Uebung an einem, dem Schüler nahe liegenden Stoffe. Dieser Stoff, den die Natur allen Menschen zur Betrachtung vorgelegt hat, ist sie selber in ihren manichfaltigen Produkten und Erscheinungen, die sich vorzüglich durch Form und Maaß von einander unterscheiden. (Zeller will die Sprachübungen vorzüglich an religiösen Gegenständen vorgenommen wissen (S. ob. p. 330).

Mit dem ersten Unterrichts-Gegenstande verbindet sich so auf die natürlichste Art der 2., die Naturgeschichte und Naturlehre, auch wieder nicht in wissenschaftlicher, sondern mehr in rhapsodischer Form. Die Natur weiset dann von selbst jeden Beobachter auf ihren Urheber, auf Gott und seine ewigen Gesetze hin. Religions- und Sittenlehre machen darum den 3. und höchsten Unterrichtsgegenstand in einer Volksschule aus. Aber beim Bauen greift nun und fügt sich Eines in

das Andere; Eines hält und unterstützt das Andere; Nichts bleibt vereinzelt und unverbunden da stehen oder liegen; Alles wird in gehöriger Uebereinstimmung miteinander, in einer vollständig berechneten Ordnung aufgeführt.

Hergenröther nimmt für den Unterrichte in jedem Gegenstande 3 Stufen an und beschreibt nun die einzelnen Uebungen auf jeder dieser Stufen.

Sprachlehre, Erste Stufe. Das Kind lernt Alles richtig benennen, was es mit seinen äußern oder innern Sinnen wahrnimmt.

Zweite Stufe. Es lernt die allgemeinen Formen auffinden, nach welchen die Beugung, Steigerung oder Abwandlnng, überhaupt die Veränderung, welche mit gewissen Klassen von Wörtern vorgenommen werden kann, geschieht.

Dritte Stufe. Es lernt mehrere Wörter zur Bezeichnung eines oder mehrerer Gedanken in einer Rede unter den gehörigen Veränderungen so verbinden, daß es sich einem Jeden, der seine Wörter kennt, sowohl mündlich als schriftlich deutlich machen kann, und am Ende sogar die Gründe einsieht, warum es so und nicht anders sprechen oder schreiben darf, wenn es verstanden sein will.

Schreiben. Hergenröther will Schreiben und Lesen verbunden zwar erst im 8.—9. Jahre gelehrt haben. Sein Verfahren darin hat große Aehnlichkeit mit dem Graser'schen, auf welches er auch besonders hinweiset. Das Zeichnen soll als Vorübung zum Schreiben dienen. Ist durch die Uebungen in demselben, z. B. durch das Ziehen verschiedener Linien, durch die Bildung verschiedener Figuren die Hand des Schülers zum Bilden der Buchstabenformen vorbereitet, dann beginnt er nach Graser'scher Weise durch Zerlegung eines Satzes in seine Worte, eines Wortes in seine Laute den Schreib- und Leseunterricht in der deutschen Currentschrift und führt neben den kleinen Buchstaben auch sogleich die großen vor. Erst nachdem die Schüler im Schreiben und Lesen dieser Schrift einige Fertigkeit haben, will er die Schüler zum Lesen der Druckschrift geführt haben. Das Schreiben auf dem Papier soll nach ihm erst beim Eintritt in die höhere Klasse beginnen; auch sollen die Schüler sich ihre Federn bald selber schneiden.

Die Orthographie gründet Hergenröther auf die Zerlegung der Worte in ihre einfachen Bestandtheile und auf die Regel: Schreib' wie du sprichst, welche letztere nichts nützen würde, wenn man die Schüler nicht im ersteren Geschäfte fertig übte. Großes Gewicht legt er auf das Diktandoschreiben, wenig hält er vom Abschreiben. Hierin ist man in der letzten Zeit fast zur entgegengesetzten Ansicht übergegangen. Was den Unterricht in den Unterscheidungszeichen betrifft, so will er haben, daß die letzteren mit den Pausen in der Musik verglichen werden. Daß sie beim Lesen und beim mündlichen Erzählen und beim Diktandoschreiben

richtig beachtet werden; dadurch, meint er, werden die Schüler auch in diesem Stücke hinlängliche Fertigkeit erlangen.

Zu Aufsätzen leitet nach Hergenröthers Ansicht der Lehrer seine Schüler dadurch am besten an, wenn er sie von dem ersten Eintritte in die Schule an im richtigen und zusammenhängenden Denken und Sprechen über jeden vorkommenden Gegenstand und später im Schön- und Rechtschreiben so übt, daß sie sich über die im täglichen Leben vorkommenden Geschäfte, Angelegenheiten und Ereignisse auf eine natürliche, leichte und allgemein verständliche Art auszudrücken fähig werden. Sollen sie dann einen Brief, einen Schein oder eine Quittung 2c. fertigen, so darf sie der Lehrer nur mit der üblichen Form bekannt machen und die Sache wird ohne Schwierigkeit vor sich gehen. (Dies stellte sich der Verfasser zu leicht vor.)

Zahlenlehre. Diesen Gegenstand will zwar Hergenröther ebenfalls in der von Pestalozzi gegründeten Weise behandelt wissen, gibt aber das Verfahren nicht bestimmt und speziell an. Er will, wie alle übrigen und neueren Pädagogen, das Kopfrechnen dem Tafelrechen vorangehen lassen. Es soll eine solche Bildung, Entwickelung und Erweiterung der dem Kinde unmittelbar von der Natur selbst gleichsam aufgedrungenen Begriffe von Einheit und Vielheit sein, daß sich daraus die Zahl als kollektive Einheit in allen ihren ihren möglichen Verhältnissen auf die natürliche Weise gestaltet, vom Verstande verarbeitet und so allererst eine Rechenkunst geschaffen wird. Das Kopfrechnen beschäftigt sich also nicht wie das Tafelrechnen mit einer verschiedenen Behandlung der Zahlen, sondern mit der Entstehung und Bildung der Zahlen selbst und ist nichts, als ein Auffinden, Vergleichen und Unterscheiden, ein beständiges Urtheilen und Schließen. Das Zifferrechnen steht mit dem Kopfrechnen in demselben Verhältnisse, wie das Schreiben mit dem Sprechen, und ihre gemeinsame Wurzel ist das Denken. Die Schüler werden zuerst mit den Zahlzeichen bekannt gemacht; es wird ihnen gezeigt, wie durch 10 solche Zeichen alle Zahlen ausgedrückt werden, wodurch sie zu der Einsicht gelangen, daß eine und dieselbe Ziffer, in die erste oder zweite Stelle von der Rechten zur Linken gesetzt, eine ganz andere Bedeutung erhält und daß sie jede folgende Stelle immer als Zehner von der vorhergehenden, d. h. die Hunderter als Zehner von Zehnern, die Tausender als Zehner von Hunderten betrachten lernen. Dadurch sind auch schon die schwierigsten Punkte bei der Addition und Subtraktion, nämlich das sogenannte „im Sinne behalten und entlehnen oder Borgen" gewissermaßen beseitigt. Die Regeln der Multiplikation und Division beruhen auf derselben Zusammensetzung höherer Einheiten aus niederen und auf derselben Zerlegung höherer in niedere.

Das Zifferrechnen zerfällt in drei Kursus. Der erste hat das sogenannte Numeriren zum Zwecke. Der zweite Kursus verbreitet sich

über die sogenannten 4 Rechnungsarten, und beschäftigt die Schüler der 2. Klasse. Für die obere eignet sich endlich der 3. Kursus, der, dem Kopfrechnen Schritt für Schritt folgend, die Lehre von den Gleichungen, Verhältnissen und Brüchen umfaßt, und die Schüler bis zu ihrer Entlassung aus der Schule so weit bringt, daß sie alle im gemeinen Leben vorkommenden Rechnungsaufgaben in ganzen und gebrochenen Zahlen richtig und gründlich zu lösen vermögen.

Naturkenntnisse. Darunter versteht er alle diejenigen Gegenstände, welche man sonst materielle, auch gemeinnützige Unterrichtsgegenstände, oder Realien genannt hat. Allein auch diese Gegenstände sollen nicht blos extensive und materielle Bildung wirken, sondern auch formelle oder intensive. Hergenröther ist, wie z. B. Graser und Beneke, überzeugt, daß es keine wahre extensive Bildung ohne intensive gibt und umgekehrt.*) Bei den Naturkenntnissen machen wir die Natur zum Gegenstand des Denkens und bereichern den Geist mit Vorstellungen und Wahrheiten, während wir ihn im Bilden der Vorstellungen und im Auffinden der Wahrheit üben. Wichtig ist dieser Unterrichtszweig jeder Erziehungsanstalt, ganz besonders bei einer Erziehung im Geiste des Christenthums.

Der Gang dieses Unterrichts in einer Volksschule ist folgender: Im 1. Kursus ist im Wahrnehmungskreise des Kindes die Natur mit ihren Erscheinungen und Verhältnissen der Gegenstand der Unterhaltung Im 2. Kursus scheidet sich das Besondere schon mehr aus. Die Gegenstände werden in Fächer und Klassen gereiht, die Wanderungen erstrecken sich auf einen weiteren Umkreis. Im 3 Kursus richtet sich endlich vom Vaterlande als dem gewonnenen Mittelpunkt aus der Blick auf's Ganze, von der Erde aus zum Himmel; was aus der mathematischen Geographie und Sternkunde, aus der Naturlehre und Weltgeschichte, Gesundheits- und Rechtslehre, Handels und Gewerbskunde den Schülern verständlich gemacht werden kann, wird ihnen besonders auch in religiöser Beziehung vorgetragen, so daß sie sich bei ihrer Entlassung aus der Schule in die Welt und in das Leben zu finden wissen. — Der Unterricht in den Naturkenntnissen bezweckt demnach im unteren Kursus eine genügende Orts- oder Heimathskunde, erweitert sich im mittlern zur Vaterlandskunde und wird im oberen zur Erd- und Weltkunde.

Die nähere Ausführung des bezeichneten Ganges ist gewissermaßen eine Umschreibung dessen, was oben bei Graser über diesen Gegenstand mitgetheilt wurde.

Geschichte. Hergenröther sagt über die Behandlung dieses Gegenstandes: „Wie bei der Geographie sollte auch bei der Geschichte vom Nächsten ausgegangen, und an die Geschichte der Familie jene des Ortes,

*) Die extensive und materielle Bildung besteht in dem Gewinn von Kenntnissen, die intensive und formelle in dem Gewinn an Kraft, Gewandtheit und Geschicklichkeit.

des Landgerichtes, des Kreises, des Vaterlandes ꝛc., an die des Großvaters jene der Voraltern, ins Alterthum zurückgehend, angeknüpft werden. Diesem natürlichen Gange kann der Volksschullehrer am besten folgen, indem er von keiner Seite darin beschränkt, bei seinen geographischen Wanderungen die schicklichste Gelegenheit findet, dasjenige aus der Geschichte zu berühren, was sich durch den Ort selbst ganz natürlich der Betrachtung darstellt."

Mit der Geschichte des Vaterlandes soll sich der Unterricht über vaterländische Gesetze verbinden.

Religionslehre. Religion ist der ursprünglichen Wortbedeutung nach das geistige Band, welches den Menschen mit dem Vater der Geister verbindet; ihrer Wirkung nach im Gemüthe des Menschen ist sie die Beziehung alles Seins und Thuns auf Gott und die Ewigkeit; ihrem Wesen nach das Streben des Menschen nach Gottähnlichkeit. Sie ist als Uranlage in jedem Menschen unaustilgbar und eigentlich das, was ihn zum Menschen macht. Da der Unterricht und überhaupt die Erziehung nichts anders ist, als die Hülfe, welche man der Menschenkraft in ihrem Emporstreben zum Höheren leistet, und da dieses Emporstreben der Höheren der allgemeinste Ausdruck der Religion ist; so ist die ganze Erziehung ein religiöser Unterricht, ausgehend von Gott, mit ihm fortgeführt und zu ihm zurückführend. Bei einer Erziehung im Geiste des Christenthums gelten Menschenunterricht und Religionsunterricht für eins. Obgleich Religion zunächst Sache des Gefühles ist, so kann und muß sie doch auch zur Sache des Denkens gemacht werden.

Schön sagt Hergenröther: „Der Mensch soll lieber in klarer Ueberzeugung, ruhiger Besonnenheit und festem Willen dem Ziele der Gottähnlichkeit nachstreben, als sich in leidender Gemüthlichkeit durch fromme und überschwengliche Erhebungen leiten lassen, deren Niemand Herr bleiben kann, und die ohne die Stütze ihrer Ueberzeugung in den Stürmen der Welt nur zu leicht untergehen." — „Eine geheiligte Stimme von Außen muß die göttliche Stimme im Innern aufrufen", sagt Schwarz, und spricht damit die Möglichkeit, zugleich aber auch die Nothwengigkeit einer Religionslehre aus.

Als Lehrgegenstand kann die Religion nichts anders sein, als eine Anweisung zur ächten Kenntniß und Verehrung Gottes. Von Gott und der übersinnlichen Welt kann aber überhaupt der Mensch nur so viel wissen und erkennen, als der Allweise ihm davon geoffenbaret hat. Wie soll die Religion in einer Volksschule gelehrt werden? Darauf lautet die Antwort: Gerade so, wie der Stifter des Christenthums gelehrt hat.

Folgende Punkte werden als wesentliche Stücke des Christenthums angegeben:

Jesus lehrte mehr durch seine Thaten, als durch seine Worte; er lehrte nirgends in einem zusammenhängenden System; die ungekünstelten

Hinweisungen auf die Natur und auf die Menschenwelt waren seine Beweis- und Anschauungsmittel; seine Lehren waren meistens nur Auslegungen des schon vorhandenen göttlichen Wortes, Belebungen des todten Buchstabens desselben, wie die Bergpredigt beweist; seine Sprache war einfach 2c.; er lehrte: Gott ist ein Geist und die ihn anbeten, müssen ihn im Geiste und in der Wahrheit anbeten, setzte sich aber doch über nichts Positives in der Religion hinweg, und lehrte es als ein Mittel des Geistes gebrauchen.

Später erscheint die Lehrform des Christenthums schon in einer ausgeprägteren Gestalt, als Homili (Predigt) und Katechese. Jene war für die schon im Glauben Unterrichteten bestimmt, diese für die, welche erst in die Wahrheiten des Glaubens eingeweiht wurden.

Die Eigenheiten der katechetischen Lehrart werden nun von Hergenröther dargestellt.

Bei Niemeyer, Denzel, Zerrenner, Harnisch findet man über diesen Gegenstand gründlichere Belehrung. Hergenröther sagt aber, wie diese, daß die katechetische Lehrform zur Ertheilung des Religionsunterrichts in einer Volksschule nicht hinlänglich sei, und zwar deßwegen, weil nicht alle ihre Zöglinge in der Religion noch ganz unwissend sind, sondern manche den erwachsenen ersten Christen gleichstehen, und weil die christliche Religion als positive Lehre einen historischen und dogmatischen Theil hat, der nicht erfragt werden kann, sondern mitgetheilt werden muß. Der christliche Volksschullehrer hat also in einer doppelten Gestalt: als Prediger und Katechet zugleich aufzutreten; und Hergenröther setzt noch hinzu: „Es braucht aber Keiner vor der Größe dieser Forderungen zu erschrecken der wahrhaft Christ, vom Geiste des Christenthums erfüllt ist, und sich wahrhaft berufen fühlt, ein Apostel, d. h. ein Verkündiger des Wortes vom Kreuze für Unmündige zu sein. Als ein gleichwohl nicht wissenschaftlich gebildeter Mann mag er auf die ersten Apostel des Herrn hinsehen, die eben auch keine wissenschaftlich gebildeten Männer waren, aber in der frommen Einfalt des Herzens und in ihrem gläubigen Gemüthe einen reichen und unerschöpflichen Schatz der wahren Lebensweisheit bewahrten, aus dem sie die Lehren der Weisheit und Gottseeligkeit auf ganze Nationen und Geschlechter fortleiten konnten.“

Auch der Religionsunterricht wird von Hergenröther in 3 Kursen dargestellt. Den 1. nennt er den erweckenden, den 2. den historischen und den 3. den dogmatischen. In den 1. Kursus gehört alles, was den Gedanken an Gott und seine unendliche Vollkommenheit in dem kindlichen Gemüthe aufregen und ihn in demselben zu einem erhebenden Gedanken machen kann: folglich alle Hinweisungen auf die Natur und auf das Leben, die auf die Erregung dieses Gedankens Einfluß haben. Ueber diesen ersten Religionsunterricht haben z. B. Zeller und Harnisch (s. diese!) andere Ansichten; aber die Lehren der meisten übrigen

Pädagogiker stimmen mit der Hergenröther'schen Lehre zusammen. (Vergleiche insbesondere damit Denzel im vorliegenden Gegenstande.)

Wird der Schüler dadurch an der Hand der beschränkteren Gegenwart zu Gott geführt, so geschieht nun eben das im 2. Kursus an der Hand der weit umfassenderen Vergangenheit oder an der Hand der Geschichte, nämlich der biblischen Geschichte. Hergenröther sagt: „Es gibt zwei schon gebahnte Wege, auf welchen die biblische Geschichte zum Religionsunterricht zu machen gesucht wurde: der eine stellt zuerst die geschichtlichen Thaten geordnet und zusammenhängend dar und leitet daraus die religiösen Lehren und Wahrheiten ab; der andere faßt zunächst mehr diese selbst ins Auge, stellt sie an die Spitze und fügt ihnen nur die passenden Begebenheiten der Geschichte als Belege und Erläuterungen bei. Hergenröther wünscht ein Verfahren befolgt, welches bald den einen, bald den andern Weg, wo es zweckmäßig ist, betritt, und indem dabei weder eine vollständige Geschichte, noch schon eine vollständige Religionslehre geliefert werden soll, nur die Wahrheit darlegt: Gott hat sich den Menschen zu verschiedenen Zeiten auf verschiedene Weise geoffenbart. Es sollen also in diesem Kursus die dem kindlichen Alter mehr anpassenden Geschichten von der Schöpfung der Welt, von den ersten Menschen, von der Sündfluth, von Abraham, Isaak, Esau, Jakob, von Joseph und seinen Brüdern, von Moses, Samuel, David, ebenso die Jugendgeschichte Jesu und die seines übrigen Lebens mit Festhaltung des Gedankens: Gott zeigte dabei, wie er ist und wie die Menschen sein sollen, vom Lehrer einfach und würdig erzählt werden.

Der 3. Kursus ist nur eine Ausführung und Vollendung des Gebäudes, wozu in den vorhergehenden alle Materialien vorbereitet und hergeschafft sind. Jetzt erst sollen die Schüler den vorgeschriebenen Katechismus ihrer Confession in die Hände bekommen; er soll aber dem Lehrer nur ein Wegweiser für den Religionsunterricht in der Schule sein. Hergenröther spricht: „Man sagt freilich, das Erklären und nähere Ausführen des Katechismus sei mehr Sache der eigentlich gebildeten Religionslehrer, der Geistlichen, und hat darin Recht; — aber wie, wenn nun Einer oder der Andere dieser eigentlichen Religionslehrer nicht so ist, wie er sein sollte, oder aus Gemächlichkeit den Religionsunterricht in der Schule ganz dem Schullehrer überläßt; was soll nun werden, wenn auch dieser ein geistloser Geselle ist? — — Man erschrickt von dem Bilde einer solchen Schule und einer aus derselben hervorgegangenen, an Kopf und Herz verwahrloseten Gemeinde, und muß aufrichtig wünschen, daß sich jeder Volksschullehrer zu einem möglichst vollkommenen Religionslehrer an der Hand und unter der Leitung eines wackeren Seelsorgers ausbilden möge."

In der Nachlese zu dem Religionsunterricht spricht Hergenröther: „der Lehrer lasse sich von dem Eulengeschrei derer, die allem Lichte feind

sind, und über nichts mehr, als über Aufklärung schreien und jammern, eben so wenig schrecken, als auf der anderen Seite von dem Leicht- und Kaltsinne derjenigen bethören, die, jenes Wort beständig im Munde führend, die ächte Jesus-Religion von dem, was nur äußeres Hülfsmittel dazu sein soll, nicht unterscheiden und um des möglichen Mißbrauchs wegen auch die beste Sache verdammen.

Wir sollen nach dem ausdrücklichen Befehle des Erlösers — Joh. 12. 36. — und nach der brüderlichen Ermahnung des Apostels — Ephes. 4, 8 u. ff. — Kinder des Lichts sein, und als Kinder des Lichtes wandeln, und Jesus ist darum in die Welt gekommen, um das Licht der Welt zu sein. Gerade in der uns durch ihn zu Theil gewordenen Erleuchtung besteht die wahre Aufklärung — durchaus in nichts Anderem: — wer also gegen diese schreit, schreit gegen Jesum; wer diese verdammt, verdammt Ihn und den, welcher ihn als den wahren Erleuchter der Menschen in die Welt gesandt hat. — Auf der anderen Seite hat aber auch ein gewisser thätiger Unglaube und eine dadurch herbeigeführte Zweifelsucht an Vielen, was sonst den Christen unantastbar, ehrwürdig und heilig war, wirklich weit um sich gegriffen, und in rohern Gemüthern eine Glechgültigkeit gegen Religion und religiöse Anstalten erzeugt, wodurch jener Eifer gegen Aufklärung, dem Scheine nach gerechtfertigt zu werden scheint. Aber der Grund davon liegt wahrlich nicht in einem Uebermaße von Kenntnissen oder gewissen Schulmeinungen, die endlich auch auf die große Masse des Volks übergegangen sind; sondern in dem sittlichen Verderben der Menschen, aus welchem alle verderblichen Meinungen und Lehren immer erst hervorgehen, und bei welchem sie erst Eingang in die Herzen finden nach dem schon mehrmal angeführtem Ausspruche der heiligen Schrift: der Bösewicht spricht in seinem Herzen: es ist kein Gott! — Der würdige Lehrer wird eben darum weder die Rolle des blinden Eiferers, noch die des falschen Aufgeklärten und Aufklärers — eine teuflische Rolle — spielen, sondern in Unschuld und Reinigkeit des Herzens nach der Lehre und dem Vorbilde des Erlösers vor Gott zu wandeln sich bestreben und seine Schüler durch Wort und That zu eben diesem Wandel ermuntern und anführen."

Gesanglehre. Ohne die Methode dieses Unterrichtes zu beschreiben, theilt Hergenröther nur einige Bemerkungen mit, die die Wichtigkeit und den Einfluß desselben auf das Leben betreffen. Er sagt: „die Gesanglehre soll überall als ein wesentlicher Unterrichtszweig, dem viel Zeit und Kraft gewidmet werden muß, betrieben werden; kein Kind soll in dieser Hinsicht versäumt werden; der Lehrer soll durch Gesangunterricht in der Schule vorzüglich auf die Hebung und Belebung des schönen Kirchengesanges wirken; der Gesangunterricht darf am allerwenigsten zur Frohn- oder Zwangsarbeit gemacht werden."

Im 2. Abschnitt werden die äußeren Bedingungen des Unterrichtes besprochen. Es ist also in demselben die Rede: von der Volksschule als öffentlicher Unterrichtsanstalt, von ihrer Aufgabe, von ihrem Geiste, von ihrer nothwendigen Beschaffenheit der Lage und Bauart des Schulhauses, von der Beschaffenheit des Lehrzimmers, von den Lehrgeräthen, von den Schülerklassen, vom Lektionsplan, vom Schulbesuch, von der Schulzeit, von Schulprüfung 2c.

Im 3. Abschnitt wird vom Schullehrer und seinen Verhältnissen und zwar a) persönlichen, b) häuslichen, c) öffentlichen gesprochen.

Treffliche Mittheilungen findet man hier über die körperliche Beschaffenheit und Haltung, über Anstand und Gang, über Sprache und Vortrag, über Nahrung, Kleidung, Lebensart und Tagesordnung, über Umgang und Gesellschaft, über Freuden und Vergnügungen, über Charakter, Fortbildung und Wandel des Lehrers.

Ueber den Charakter des Lehrers äußert sich Hergenröther so: „Edel soll und muß vor Allem der Charakter des Mannes sein, der als Lehrer und Erzieher der Jugend vor einer ganzen Gemeinde auftreten will; weil dadurch seine ganze Brauchbarkeit für das Lehramt bedingt ist. Wer dem Bilde, welches wir im 3. Abschnitte des 1. Theils von dem Erzieher überhaupt aufgestellt haben, nicht ähnlich ist, sollte durchaus nicht Volksschullehrer werden und sein wollen; weil er dann gewiß nur ein Wolf im Schafspelze ist. Die Züge des edlen Charakters eines Volksschullehrers sind aber insbesondere a) bescheidene Demuth, b) offene Wahrheitsliebe, c) unverstellte Frömmigkeit, d) uneigennützige Dienstfertigkeit, e) unermüdlicher Berufseifer, f) sanftmüthige Nachsicht, g) männlich freundlicher Ernst, h) gewissenhafte Unparteilichkeit, i) starkmüthige Genügsamkeit, k) reger Bildungstrieb, l) stille Duldsamkeit und m) friedliebende Verträglichkeit. Fehlt einer oder der andere dieser Züge, so wird er auch bei der größten Lehrgeschicklichkeit entweder seinen Schülern, oder der Schulgemeinde, oder sich selbst zum Anstoße werden, und auf jeden Fall nicht mit demjenigen Segen wirken können, mit welchem er in seinem Amte wirken soll. Bei so einem edlen Charakter mag ihm dagegen Manches an Kenntnissen und Fertigkeiten abgehen; er mag rücksichtlich seines Wissens in die Klasse der Mittelmäßigkeit hinabsinken; er wird dennoch, allgemein geachtet und geliebt, zum Heil und Segen der Gemeinde gereichen, die ihn zu besitzen sich Glück wünschen darf. Sind vollends beide, edler Charakter und ausgezeichnete Lehrgeschicklichkeit, mit einander vereinigt, so fehlt dann zu einem vollkommenen Lehrer durchaus nichts; und wir erhalten einen Mann, der uns schon als Mensch, noch mehr aber als Geschäftsmann im höchsten Grade ehrwürdig ist.

Diesterweg.

Das pädagogische Hauptwerk Diesterwegs ist der „**Wegweiser** zur Bildung deutscher Lehrer". In Gemeinschaft mit Bormann, Hentschel, Hill, Knebel, Knie, Lüben, Mager, Mädler (Reinbott) und Prange bearbeitet und herausgegeben. (Essen, Druck und Verlag vom G. D. Bädeker.)

Dieses Werk besteht aus 2 Theilen, von denen der 1. das Allgemeine und der 2. das Besondere enthält. Da es ein Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer ist, so wird im 1. oder allgemeinen Theile:

I. von der Bestimmung und Aufgabe des Menschen- und Lehrerlebens,

II. von den Bedingungen, unter welchen das Streben nach intellektueller Bildung gedeiht,

III. von der Anleitung zum Studium der Elementar-Pädagogik, Didaktik und Methodik, und

IV. von den Anlagen des Menschen und den aus ihrem Wesen entspringenden allgemeinen didaktischen Gesetzen und Regeln gesprochen.

Wir finden in dieser Schrift keine vollständige Erziehungslehre, sondern bloß ihre Literatur und ihr Wesen soweit abgehandelt, als zur Aufstellung der vorzüglichsten Grundsätze des Unterrichts nöthig ist. Auch die Unterrichtslehre ist darin nicht vollständig abgehandelt; denn es fehlen die Nachweise über den Unterrichtsstoff und über den Lehr- und Unterrichtsplan für die verschiedenen Stände.

Ein System der Erziehungs- und Unterrichtslehre ist also schon aus den angeführten Gründen darin nicht zu suchen; aber auch deßhalb nicht, da der Verfasser die Ueberzeugung hat, daß die Pädagogik noch lange keine Wissenschaft sei, weil sie zu sehr auf Erfahrung beruhe.

Was Diesterweg über die Bestimmung des Menschen sagt, hat viele Aehnlichkeit mit dem, was wir im Graser'schen Werke über diesen Gegenstand finden.

Er sagt: Alles Erschaffene hat seine Bestimmung; die bewußt- u. willenlosen Werke und Geschöpfe Gottes sind mit absoluter Nothwendigkeit in derselben; der sich selbst bewußte Mensch soll aber mit Einsicht und freiem Entschlusse derselben gemäß leben. Der Mensch lernt seine Bestimmung durch Nachdenken kennen. Es gibt 2 Quellen, aus welchen der Mensch die Erkenntniß der Aufgabe seines Lebens und seiner Bestimmung schöpt; die Mittheilung der Erfahrung und des Nachdenkens anderer Menschen, die vor nns gelebt haben, und der eigene Geist — Ueberlieferung und Selbstdenken. Da die vor uns lebenden Menschen ihre Kenntnisse von der Bestimmung des Menschen ebenfalls nur durch Nachdenken erlangen, so sind die bezeichneten 2 Quellen im Grunde eine,

durch welche wir zur Erkenntniß unserer Bistimmung gelangen. Die menschliche Bestimmung kann verschieden ausgedrückt werden. Die heilige Schrift bezeichnet sie mit den Ausdrücken: Gottähnlichkeit, Gottesfurcht, Frömmigkeit 2c. — Divinität. Philosophen nennen als Ziel des Menschenlebens Vernünftigkeit, Tugend und Glückseligkeit, Wahrheit, Schönheit, Güte, Humanität. Andere begreifen als Ziel der Vollendung die Bildung überhaupt, oder die Entwickelung aller Anlagen und Kräfte des Menschen, oder die Selbstthätigkeit. Dieses ist der formale Gesichtspunkt. Verbindet man das formale mit dem materialen Elemente, so nennt man als Bestimmung des Menschen: die Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren, Guten und Schönen. Diesem Ausdrucke wird von Diesterweg der Vorzug gegeben. Derselbe bezeichnet aber nichts anders, als der Satz von Graser: „die Bestimmung des Menschen ist, daß er sein Sein durch sich selbst in der wahren Form begründe.“ Das „durch sich selbst“ ist mit der „Selbstthätigkeit“ gleicher Bedeutung; u. „die wahre Form“ ist nichts Anderes, als das „Wahre, Rechte und Gute,“ welches der Mensch in seinem ganzen Leben darstellen soll.

In der Lehre von den Regeln und Vorschriften der Erziehung folgte Diesterweg meistens der Lehre von Schwarz:

1) Unter einer Anlage wird der reale Grund der Möglichkeit zu einer Fähigkeit oder Thätigkeit in einem Menschen oder der gegebene Keim zur Entwickelung eines Vermögens oder einer Kraft verstanden.

2) Die Anlagen werden dem Menschen angeboren und können weder erworben noch verloren, weder genommen noch geschenkt werden. Wo also keine Anlage vorhanden ist, kann auch der Erzieher nichts wirken.

3) Da mit einer Anlage nur die Möglichkeit zur Entwickelung und Bildung gegeben ist, so muß ein anderes hiezu kommen, um diese Möglichkeit zur Wirklichkeit zu erheben. Dieses Andere liegt außerhalb der Anlage und besteht in der Einwirkung auf d. Anlage, in dem Reize, in der Erregung, die sie von Außen empfängt. (Vergl. damit im Art. Weiller den Gegenstand. S. oben p. 70). Erziehen heißt deßhalb erregen.*). Die Erziehungstheorie ist Erregungstheorie.

4) Da der Trieb zur Entwickelung in der Anlage ein bestimmter ist, so darf auch die Erregung keine unbestimmte sein.

*) Wollte man diesen Satz isolirt auffassen, so würde man ihn höchst unbestimmt finden, indem man ihn auch auf falsche und schlimme Einwirkungen beziehen kann.

5) Entwickelung und Bildung können keinem Menschen gegeben oder mitgetheilt werden. Er kann von Außen nur dazu erregt werden. Die Erziehung ist vollendet, wenn der Mensch so weit gereift ist, daß er die Kraft und den Willen hat, sich selbst sein Leben hindurch fortzubilden.

Nicht einmal Kenntniße lassen sich im eigentlichen Sinne des Wortes mittheilen. Man kann sie dem Menschen vorlegen, vorsagen; aber er muß mit Selbstthätigkeit sich ihrer bemächtigen, sie seinem Geiste zu eigen machen.

„Von angebornen Anlagen zum Guten oder Bösen kann man gar nicht sprechen wegen der Unbestimmtheit des Wesens der Anlage, die zu beiden, zum Guten wie zum Bösen, entwickelt werden kann. Sittlich gut oder sittlich böse kommt kein Mensch auf die Welt; er wird das eine oder das andere, da er die Fähigkeit hat, beides zu werden und der Eine wird das eine von jenen beiden leichter, als der Andere."

Jedes Kind kann gut, jedes Kind kann böse werden. In der Regel kommt es auf die Einwirkung, mit einem Worte: auf die Erziehung jedes einzelnen Kindes an, welche entscheidet, ob es überwiegend die Richtung zum Guten oder zum Gegentheil nimmt. Immer bleibt die Möglichkeit, für das ganze Leben, daß der Mensch die ursprüngliche Richtung ändere, weil er frei ist; das Gute ist nie etwas Abgeschlossenes oder Fertiges, sondern es wirkt fort und fort in dem lebendigen Geiste des Menschen, so daß man auf keiner Station des Lebens sagen kann, nun sei das Ziel der Vollkommenheit erreicht. Das Sittlichgute ist eine fort und fort währende Größe; wo sie nicht wächst, da hört sie ganz auf zu sein. Man kann daher von Keinem sagen, daß er gut sei, sondern daß er gut werde, sich bestrebe, gut zu sein."

Erst muß sich die menschl. Natur zur Selbsterkenntniß entwickelt haben, ehe von einer Wiedergeburt zum Göttlichen die Rede sein kann. Nur in der Gemeinschaft kann der Mensch seine Bildung erhalten und seine volle Bestimmung erreichen. Im Menschen schlummert der Geist des höhern Ganzen, zu welchem er gehört. Wird diese Anlage durch Erziehung bethätigt, so erwacht im Menschen der Geist der Liebe, der Geist Gottes 2c." (S. oben p. 242 u. f.)

6) Jede geistige Entwicklung beginnt mit einem kleinsten Anfange und dehnt sich zu einem denkbaren Maximum aus.

6) Jede Entwickelung der einzelnen Anlagen und aller Anlagen geschieht auf eine stetige lückenlose Weise. Dieses ist das auf die Entwicklung der innern Natur anwendbare mathematische Naturgesetz.

8) Die Entwickelung der Anlagen des Menschen geschieht in der Zeit nach einander, und nicht alle Anlagen entwickeln sich zu gleicher Zeit in gleicher energischer Weise; einige setzen die Entwickelung der andern voraus, z. B. die Bildung des Verstandes, der Vernunft, einen Grad der Entwickelung des Gedächtnisses rc.

9) Je früher die Anlagen geweckt werden, desto leichter; je später, desto schwerer werden sie zu Kräften. Jede einzelne läßt sich um so schwerer wecken, je länger und stärker bei eigenem Schlummer die übrigen geübt worden sind.

10) Vollständige harmonische Entwicklung aller Anlagen eines Menschen denken wir uns als Ziel der Vollendung. Doch muß diese Harmonie der Ausbidung nach dem Maße und dem Grundverhältnisse der Anlagen des einzelnen Menschen — individuell bestimmt werden.

Jeder sei vollendet in sich. Man soll also auf jedes Individuum, so lange es erziehenden Unterricht genießt, die sämmtlichen wesentlichen Gegenstände wirken lassen, damit es sich von jedem so viel aneignen könne, als seine Individualität nach dem Maße ihrer Bildungsfähigkeit aufnehmen kann.

11) Der Geist des Menschen ist auf die innigste Weise mit dem Körper verknüpft.

13) Das Prinzip der harmonischen Ausbildung verlangt vollkommene Entwicklung des Körpers und des Geistes. Keine Art und Seite der Entwicklung soll auf Unkosten der andern geschehen.

13) Das höchste Ziel aller Entwicklung ist obiger Feststellung der Bestimmung des menschlichen Lebens gemäß Erziehung zur Selbstständigkeit durch Selbstthätigkeit. — Eine Methode ist in dem Grade schlecht, als sie den Lernenden zur bloßen Empfänglichkeit oder Passivität verdammt, in dem Grade gut, in welchem sie die Selbstthätigkeit in ihm aufruft.

14) Der Weg zu dem allgemeinen (formalen) Ziel der Menschenbildung geht durch mehrere Stufen hindurch, wenn auch der Entwicklungsproceß selbst ein stetiger ist. Aeußere und innere Natur bilden in Ansehung der Entwicklung und Bildung einen Parallelismus. Wie wir in jener einen Fortschritt von dem Chaotischen, Unbestimmten, Allgemeinen zum Besondern, Bestimmten, Gestalteten wahrnehmen, so entwickelt sich das Seelenleben ebenfalls von der Unbestimmtheit aus zur Bestimmtheit und Selbstständigkeit der Individuen.

Es werden demnach drei Entwicklungsstufen unterschieden:

1) Die Stufe der Sinnlichkeit, d. h. derjenige Zustand, in welchem die Thätigkeit der Seele an die äußere Erregung gebunden

ist. Die Seele ist auf dieser Stufe nur thätig, so weit die äußere Erregung reicht und sie bestimmt. Diese Stufe ist in sittlicher Hinsicht der Zustand der Unschuld, in Hinsicht der Kultur aber der Zustand der Rohheit.

2) Die Stufe der Gewohnheit und Phantasie. Es ist dieß die Bildungsstufe, auf welcher wir theils in unserm Vaterlande das Leben der Landleute, theils den Jüngling, wenn er von künftigen Thaten träumt und Ideale entwirft, erblicken. In Griechenland war es die Zeit der Heroen, in Deutschland der schönere Theil des Mittelalters.

3) Die Stufe der freien Selbstbestimmung. Die Seele auf dieser Entwicklungsstufe fühlt sich durch äußere Einwirkungen angeregt, aber nicht mehr bestimmt. Erhoben über den Mechanismus des Geschäfts, über die Macht der Gewohnheit und Sitte bestimmt sie sich nach freien Entschließungen. Menschen auf dieser Bildungsstufe leben in beständiger Entwickelung, Fortschritt ist ihr Schiboleth.

Hierauf werden die allgemeinen didaktischen Regeln bestimmt, und zwar in folgender Ordnung:

1) nach dem zu unterrichtenden Menschen — Subjekt —;
2) nach dem Gegenstand des Unterrichts — Objekt;
3) nach den äußern Verhältnissen, in welchen sich der Schüler befindet, nach Zeit, Ort rc.;
4) nach dem unterrichtenden Lehrer.

(Vergl. damit im Art. Graser p. 245. den Gegenstand.)

Die gewöhnliche Annahme von 3 Stufen in der Entwickelung des Menschen bis zum 14. oder 16. Jahre: 1) Stufe der vorherrschenden Sinnlichkeit oder der Anschauung; 2) Stufe des Gedächtnisses; 3) Stufe des Verstandes, worauf Einige noch 4) die Stufe der Vernunft folgen lassen, hat ohne Zweifel (Vergl. oben Art. Denzel p. 287) einige Wahrheit; diese ist aber nicht so durchgreifend, daß man sie als normgebend für den Unterricht zu Grund legen dürfte. Es ist vor Allem zu bedenken, daß der Mensch nicht zu einer Zeit ausschließlich ein anschauender, zu einer andern ein verständiger Mensch rc. sei; sondern es treten überall alle Funktionen zu Tage, nur in veränderter Form und Weise. Diese verschiedenen Formen in der Entwickelung des Geisteslebens muß man allgemeiner fassen. Die allgemeinsten sind: die Empfänglichkeit und die Selbstthätigkeit.

1) die Selbstthätigkeit äußert sich in dem ersten Stadium des Lebens (etwa bis zum 14. Jahre) als körperliche Thätigkeit. Das Kind

will frei spielen, der Knabe sich tummeln. Für die Erziehung ist dies die Zeit der Gymnastik oder Turnkunst.

2) Die (geistige) Empfänglichkeit äußert sich zuerst als Sinnenthätigkeit, als Lust zu Anschauungen, als Neugierde, etwa bis zum 9. Jahre. Man übe die Sinne durch die genaueste Betrachtung, erhalte die angeborne Reizempfänglichkeit und Lebendigkeit und sorge für künftige Aneignungen!

In dieser Periode ist die geistige Selbstthätigkeit freies Spiel der Einbildungskraft. Daher die Lust an Erzählungen, Mährchen, Robinson's Geschichten. Die körperlich geistige Thätigkeit werde in dieser Zeit zur Aneignung technischer Fertigkeiten benutzt!

3) Die vorige Periode geht in die Fähigkeit der kräftigen Aneignung und des gedächtnißmäßigen Behaltens, in die Fähigkeit und Lust zum eigentlichen Lernen über.

Empfänglichkeit und Selbstthätigkeit wirken hier zusammen. Es ist die Zeit der Befruchtung des Gedächtnisses mit lebenslänglich behaltenswerthem Stoffe, die Zeit des Erlernens der Fundamente der Sprachen.

4) In derselben Periode pflegt das Vermögen des Verstehens, Begreifens, Denkens, die Fähigkeit, aus besonderen allgemeine Wahrheiten zu entwickeln, zu erwachen und hervorzutreten, besonders in gut begabten Köpfen.

5) Nach dem 14. Jahre tritt mehr und mehr die Periode des Verstandes ein und verläuft in die Anfänge des Vernunftgebrauchs, die in der Bildung der Ideale hervortreten. (Vergl. oben Denzel p. 287.)

Niemand wirkt verderblicher, als ein despotischer, die natürliche Entwickelung des Menschen nichtachtender Lehrer. Ebenso verderblich wie er, wirkt nur allein der ideenlose, verstandesstolze, **kritisirsüchtige** Lehrer, der es wagt oder als Virtuosität betrachtet, das Große, Meisterhafte, Erhabene in der Geschichte und Literatur vor seinen Schülern zu bekriteln und es von diesen, natürlich nach gegebenem, ihnen aufgenöthigtem Maaßstabe, kritisiren zu lassen, und dadurch das Ideale in ihnen und damit die Hochgedanken von menschlichen Wirkungen und Leistungen zu zerstören. Ein Solcher mordet die edle Menschennatur. Sein Wahnsinn kann so groß sein, daß er meint, in dieser Weise dem Heiligen, Gott und seinem Worte zu dienen.

Fernere Regeln dieser Rubrik sind:

Beginne den Unterricht auf dem Standpunkte des Schülers, führe ihn von da aus stetig, ohne Unterbrechung, lückenlos und gründlich fort.

Die Lückenlosigkeit ist nicht in dem Objekte zu suchen, wie Pestalozzi that, sondern in dem Subjekte, weil das, was für den einen Schüler lückenlos ist, für den andern lückenvoll ist. Sehr gut setzt Diesterweg hinzu; dieser Grundsatz verlangt nicht, daß man bei einem Gegenstande so lange verweilen soll, bis an demselben dem Schüler nichts mehr unbekannt ist, bis die Sache erschöpft ist, sondern er verlangt nur, daß der Schüler nicht eher weiter geführt werde, bis er die Kraft erlangt hat, die folgende Stufe mit Selbstthätigkeit zu ersteigen. Sehr wahr bemerkt er auch, daß dies das Grab eines guten Unterrichts ist, wenn man die Gegenstände auf irgend einer Stufe des Jugendunterrichts erschöpfen will.

Mit diesem Grundsatze wird auch gesagt, daß sich vor dem Alter der Pubertät kein abstrakter Unterricht für den Knaben eignet. Ein Fehler der Methode ist daher, wenn man ihm in jenem Alter Sprach-Definitionen aufzwingt und ihn damit quält, z. B. Definitionen des Substantivs: des Verbums, des Subjekts, Objekts, Terminativs ꝛc. Sicherheit des Erkennens der Dinge und deren Unterscheidung nach äußeren Merkmalen ist die erste Stufe alles Wissens und Lernens. Nur falsche Gründlichkeit verwirft daher Merkmale und Kennzeichen, wie folgende, für den Anfangsunterricht:

Ein Substantiv ist ein Wort, vor welches man, der, die, das setzen kann; ein Verbum erkennt man daran, daß es sich mit ich, du, er ꝛc. abwandeln läßt ꝛc.

Lehre möglich wenig! Dann beschäftigst du den Schüler nur mit Wesentlichen, nur mit der Hauptsache, nur mit dem, was zum Fortschreiten unentbehrlich ist.

Diesterweg will also, daß z. B. die Anfänger in der lateinischen Sprache in der 1. Dekl. nur die Wörter auf a, nicht auf e, as und es —; von dem Verbum nicht den Infinitiv, nicht die Participia, noch weniger die Gerundia und Supina, nicht die Conjugatio periphrastica, nicht die selten vorkommenden Wörter, die eine Ausnahme von einer Genus-Regel machen, die oft bis zur Prima nicht vorkommen, lernen, u. s. w.

Lehre nichts, was dem Schüler dann, wenn er es lernt, noch nichts ist, und lehre nichts, das dem Schüler später nichts mehr ist! Der erste Theil der Regel kann auch so ausgedrückt werden: Verfrühe nichts! Und wenn dich der Drang der Umstände dazu zwingt, so thue das Mögliche, meide alles Widerwärtige, suche die schwere Speise verdaulich und schmackhaft zu machen!

Die Nichtbefolgung des 2. Theils der Regel ist die Ursache, daß Manche im erwachsenen Zustande mit Verachtung auf die Lehren und

Lehrer ihrer Kinderjahre hinblicken. Sie werden entweder in einer läppischen und kindischen Art unterwiesen, oder der Inhalt ihres Jugendunterrichtes befindet sich unter dem Standpunkte eines gereiften Mannes.

Aller Unterricht sei anschaulich.

Er schreite vom Nahen zum Entfernten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichtern zum Schweren, vom Bekannten zum Unbekannten.

Der Unterricht sei nicht wissenschaftlich, sondern elementarisch! Er schreite vom Einzelnen und Besondern zum Allgemeinen, vom Konkreten zum Abstrakten, zeige dem Schüler nicht das fertige Gebäude, an dem Jahrtausende gearbeitet haben; sondern er leite ihn zur Bearbeitung der Bausteine an, führe mit ihm das Gebäude auf, lehre ihn das Bauen! Das soll der Unterricht in den niedersten, wie in den höchsten Schulen. Die Eintheilung der Lehrform in die vortragende und fragende betrifft nur das Aeußere, nicht nothwendig das Innere. Dieses Innere besteht darin, ob der Lehrer den Gegenstand als einen fertigen, gemachten ansieht und behandelt, oder ob er ihn als einen erst zu findenden, zu untersuchenden und festzustellenden bearbeitet.

Es gibt also ein Gevier der Lehrweisen:

1) die mittheilend vortragende, 2) die mittheilend fragende, 3) die entwickelnd vortragende und 4) die entwickelnd fragende.

Desgleichen soll die gleichzeitige Verfolgung des formalen und materialen Zweckes Grundsatz sein.

Durchdringe den Schüler mit den Vorstellungen, Gedanken rc., welche vorzugsweise seine künftige Selbstthätigkeit im Leben bedingen; setze ihn in die objektiven Gegen- und Zustände hinein oder bilde denselben für die organischen Lebenskreise der Kirche und des Staates.

Die Summa aller Unterrichtsregeln in Betreff des zu erziehenden Subjekts ist:

Der wahre Erzieher erstrebt die naturgemäße in sich harmonische Bildung seines Zöglings und zwar: Entfaltung, Entwickelung (Enucleation) seines Innern durch Erregung, Richtung; nicht Anhäufung von Lernmassen (Conglomeration). Evolution, organische, nicht mechanische Bildung; vielseitige, nicht einseitige Bildung! Darum nicht bloß individuelle (Cultur), sondern auch sociale (Civilisation); nicht bloß allgemeine menschliche, sondern auch nationale — mit einem Worte wahre Bildung!

Regeln bezüglich des Lehrstoffes oder Unterrichtsobjekts.

Vertheile den Stoff jedes Lehrgegenstandes nach dem Standpunkte und den (oben angedeuteten) Entwickelungsgesetzen des Schülers!

Der Unterricht nehme zuerst vorzugsweise die Anschauung und das Gedächtniß, hernach das Vermögen des Verstehens, Begreifens 2c. und endlich die Vernunft in Anspruch.

Alles soll im Unterrichte in einander greifen, Eins durchs Andere gedeihen und reifen, sachlich verwandte Gegenstände sollen mit einander verbunden werden.

Verweile vorzüglich bei den Elementen: Vertheile jeden Stoff in bestimmte Stufen u. kleine Ganze! Entwirf bestimmte veste Lehrgänge!

Von der Sache zum Zeichen, nicht umgekehrt! Richte dich bei der Wahl der Lehrform nach der Natur des Gegenstandes!

Der durch Erfahrung gegebene Gegenstand muß zunächst mitgetheilt, der durch die Vernunft gegebene entwickelt werden.

Regeln für den Unterricht in Betreff äußerer Verhältnisse, der Zeit, des Ortes, des Standes u. s. w.

1) Betreibe mit deinen Schülern die Gegenstände mehr nach- als nebeneinander!
2) Berücksichtige den (wahrscheinlichen) künftigen Stand deines Zöglings!
3) Suche den Unterricht anziehend, (interessant) zu machen! Dies geschieht 1) durch den Wechsel, 2) durch die Lebendigkeit, 3) durch die ganze übrige Persönlichkeit des Lehrers. Liebe zum Berufe und Freude an ihm ist hiezu erstes Erforderniß.
4) Unterrichte mit Kraft! Dazu wird ein fester Charakter, ein energischer Wille erfordert u. s. w.

Der II. Theil stellt das Besondere, d. i. das methodische Verfahren in den einzelnen Lehrgegenständen dar.

Der 1. dieser Gegenstände sind die Anschauungs- und Sprachübungen. Bloß in der untersten Klasse der Elementarschule sollen solche Uebungen vorgenommen werden, um die Schüler für den eigentlichen Unterricht vorzubereiten. Die Gegenstände dieser Uebungen sollen nicht bloß die Dinge des menschlichen Körpers, sondern überhaupt die Gegenstände aus der Umgebung der Schule und des Lebens sein.

Religionsunterricht von Bormann. In der untersten Klasse sollen einzelne Erzählungen aus dem Alten Testamente hervorgehoben werden. Dabei soll der Lehrer den Zusammenhang, welchen die Erzählungen, die er nicht geben kann, zwischen den ausgewählten bilten, mit einigen Worten andeuten, damit das Kind schon auf der untersten Stufe

den Umriß des Reiches Gottes auf Erden empfange. Neben diesem historischen Unterrichte soll der Schüler im 1. Schuljahr auch schon die 10 Gebote ohne Erklärung und das Vaterunser mit einigen leichten Sprüchen seinem Gedächtnisse einprägen.

2. Stufe. Hier sollen dem Kinde aus den Evangelien die historischen Stoffe, also das Leben und die Thaten des Herrn, und die historisch-dogmatischen, d. i. die Gleichnisse Jesu eingetheilt werden. Auswendig gelernt wird auf dieser Stufe das 2. Hauptstück, „vom Glauben" ohne Erklärung und die Erklärung zum 1. Hauptstück, außerdem biblische Kernsprüche und zu jedem der 3 großen Feste ein Lied aus dem Gesangbuche.

3. Stufe. Das Kind soll hier durch Lesen in der heiligen Schrift und zwar abwechselnd in dem einen halben Jahre im Alten, in dem andern im Neuen Testamente mit denjenigen Theilen bekannt werden, die bisher noch nicht berührt wurden. Die hieher gehörigen Abschnitte müssen gelesen und sorgfältig erklärt werden. Auswendig gelernt wird auf dieser Stufe die Erklärung des 2. und 3. Hauptstückes, alle Monate ein gutes Kirchenlied, dessen Wahl sich nach der jedesmaligen Kirchenzeit richtet und von Zeit zu Zeit ein längerer biblischer Abschnitt, ein Psalm, eine Weissagung 2c.

4. Stufe. Das auf dem religiösen Gebiete bisher gewonnene Material muß hier geordnet und zusammengestellt werden. Es sondert sich in 2 große Gebiete, in ein dogmatisches und in ein ethisches. Mit welchem soll begonnen werden? Der Verfasser fordert, daß beide vereinigt werden, daß z. B. in der Lehre von Gott und zwar bei seinen Eigenschaften sogleich die Gesinnungen und Thaten hervorzuheben sind, welche diese Glaubenssätze in uns bewirken sollen.

Die Lehrform im religiösen Unterrichte kann auf der untersten Stufe keine andere, als die akromatische, d. i. mittheilende sein. Auf der 2. Stufe ist sie im historischen Theile die akroamatische, im übrigen die katechetische, auf der 3. vorzugsweise diese letztere und auf der 4. die heuristische, weil eine Reihe von Sprüchen zusammengestellt wird, aus denen die Kinder selbstthätig die in ihnen enthaltene dogmatische oder ethische Wahrheit zu entwickeln haben.

Im Lehrtone soll sich Zuversicht und Demuth aussprechen.

Lesen.

Unterere Stufen: das mechanische Lesen. Was diesen Gegenstand betrifft, wird im Wesentlichen ganz dem Graser'schen Verfahren gehuldigt; wie obige Mittheilung p. 266 u. ff. beweist.

2. Stufe: das logische Lesen. Für dieses wird gefordert: 1) die Einsicht in den Inhalt der Sätze, Perioden und Aufsätze; 2) die

Auffassung der Regeln, welche dem Lesen zu Grunde liegen. Für den ersten Zweck wird die Zergliederung (Analyse) der einzelnen Stücke, Sätze, Wörter ꝛc. als Mittel angegeben, welche die Schüler so weit zu führen hat, daß sie den Inhalt des Stückes frei erzählen können. Für den zweiten Zweck läßt man die Kinder an Beispielen den verschiedenen Ton erkennen, welchen die Sylben Wörter und Sätze beim Lesen erfordern.

3. Stufe: das ästhetische Lesen. Es wird ein Lesebuch für die Oberklasse verlangt, welches eine Sammlung von Musterstücken deutscher Prosa und Poesie enthält. An diesen ist das ästhetische Lesen zu üben, der Lehrer muß selbst vorlesen und nachlesen lassen ꝛc.

Der Unterricht in der deutschen Sprache.

Der Zweck derselben ist nicht bloß, daß das Kind seine Gedanken richtig niederschreiben lerne, sondern daß es auch die Formen der Sprache und die durch sie dargestellten Vorstellungen kennen lerne, und befähigt werde, das Gesprochene, Geschriebene oder Gedruckte richtiger zu verstehen und selbst richtiger und mit höherem Bewußtsein zu sprechen. Die Methode des deutschen Sprachunterrichts soll darin bestehen, daß man dem Kinde alle Erscheinungen der Sprache, die es lernen soll, in der Weise vorführe, wie das Leben es von Anfang thut, durch mündliche Darstellung und unmittelbare Wahrnehmungen durch Sprechen und Lesen; daß man dem Schüler die Sprachformen, deren er sich mit Geläufigkeit bedient, durch Zergliederung, also auf analytischem Wege zum Bewußtsein bringe (zuerst praktische Einübung, dann Erhebung der Formen zu klarem Bewußtsein; erst Können, dann Wissen, erst Sprechübungen, dann Sprachübungen; erst Praxis, dann Theorie, und zwar auf analytischem Wege); dann mit der Zergliederung die Zusammensetzung in praktischen Uebungen und die Betrachtung des Aeußern (der Sprachformen) immer mit dem Innern (dem Inhalte, den Vorstellungen) verbinde.

In Beziehung des Schreibunterrichts wird hervorgehoben, daß der Schüler angeleitet werde, wohllautend rein zu sprechen, und demnächst, fein zu hören, daß der Rechtschreibeunterricht mit dem ersten Schreibunterrichte beginne und viele Uebungen verlange, welche aber geistbildend angestellt werden sollen. Unter denselben wird auch das Abschreiben gedruckter Pensen, das Aufschreiben auswendig gelernter Stücke und das Diktandoschreiben aufgeführt. Nicht ganz huldigt der Verfasser bezeichneter Abhandlung der Forderung Bormanns: „Behüte das Kind mit aller Sorgfalt, daß es kein falsch geschriebenes Wort sehe, präge ihm die richtigen Wortbilder mit allem Fleiße ein, und verhilf ihm zu der Fertigkeit, diese Wortbilder richtig darzustellen", weil er nicht dem Auge, sondern dem Ohr in der Sprache die erste Stelle anweist ꝛc.

Aufsatzlehre. Die Aufsatzübungen werden verbreitet durch richtiges und geläufiges Sprechen, durch Fertigkeit der mündlichen Rede, wie sie durch freies Erzählen ꝛc. gewonnen wird; durch Aneignung positiver Kenntnisse und eines Reichthums von Gedanken, welches geschieht durch Zergliederung der Lesestücke, durch unmittelbar eigene Anschaungen von Ereignissen und Begebenheiten, im Leben und durch genaue Betrachtung von Gegenständen, deren Wesen von dem Lehrer mit den Schülern gründlich besprochen wird.

Geographie.

Auf der untersten Stufe findet gar kein geographischer Unterricht statt. Erst auf der 2. Stufe soll er beginnen und zwar in synthetischer Art, d. i. es wird von der Heimath ausgegangen und vom Nahen zum Fernen geschritten.

Die erste Aufgabe ist, daß sich der Schüler im Raume orientiren lerne. Hernach wird ein Bild vom Wohnorte und von der nächsten Umgebung entworfen. Der Zweck davon ist, daß der Schüler eine Landkarte verstehen und benützen lerne.

Auf der folgenden Stufe soll der analytische Weg eingeschlagen und also vom Entfernteren zum Näheren geschritten werden. Es wird den Schülern eine Karte von Europa vorgelegt und darauf zuerst das Allgemeine dieses Erdtheils und hernach das Specielle von Deutschland kennen gelernt. Zuletzt geschieht dasselbe mit den übrigen Erdtheilen. Dabei soll der Schüler vorzüglich angeleitet werden, in der Ferne den Geist zu erkennen, d. i. von gewissen geographischen Gegenständen, die ihm vor den Sinnen stehen, auf andere Umstände, bei denen dies nicht der Fall ist, zu schließen, z. B. von der Lage eines Landes und eines Erdtheiles auf sein Klima, auf seine Kultur ꝛc.

Geschichte.

Für die Volksschule eignet sich in Ansehung des Stoffes der Geschichte vorzüglich das kirchengeschichtliche und das vaterländische Prinzip; in Ansehung der Behandlung aber verdient das biographische und das geographische den Vorzug.

Die Glaubensmänner sollen in der Volksschule die Träger der Geschichte sein, d. i. an die Thaten und Schicksale derjenigen Personen, welche durch religiöse Größe höhere Entwickelungen im menschlichen Leben hervorbringen, soll der geschichtliche Unterricht in dieser Anstalt angeknüpft werden. In den Kreis des Elementarunterrichts gehört auch vaterländische Geschichte, die für die deutsche Jugend die deutsche ist, damit durch dieselbe der deutsche Sinn gepflegt werde. Dabei ist es gar wohl zulässig, daß die hervorstechenden Züge der Geschichte des angestammten Staates und seiner Fürsten mit

gebührender Auszeichnung behandelt werden. Die Anschaulichkeit erfordert plastische Bilder für die Kinder, und solche sind in der Geschichte Biographien und Monographien. Für Kinder taugen keine dürren Uebersichten und keine Schattenrisse. In allen Zeiten gibt es sogenannte repräsentative Charaktere, die als Träger des Geistes ihrer Zeit und ihres Volkes erscheinen, und in allen Zeiten treten einzelne Begebenheiten hervor, in welchen die jedesmaligen mannichfaltigen Bestrebungen eines Volkes sich besonders klar entfalten, diese sind es, welche für die Volksschulen gehören.

Da die geographischen Verhältnisse auf die historischen Ereignisse großen Einfluß haben, so ist immer fleißig Rücksicht auf die Erdstellen zu nehmen, auf denen sich die geschichtlichen Ereignisse bewegen und keine historische Lektion soll ohne Gebrauch von Plänen und Landkarten sein, welche das bezügliche Territorium veranschaulichen. Gute historische Wandkarten sind ein wahres Bedürfniß.

Die Ordnung, welche im Diesterweg'schen Werke für das geschichtliche Material bestimmt wird, ist die der biblischen Geschichte — alttestamentlichen und neutestamentlichen — und der Kirchengeschichte.

Neuere Vorschläge für den geschichtlichen Unterricht sind: 1) die sogenannte regressive Methode; 2) die gruppirende Methode und 3) die chronologisch-progressive Methode.

1) Die regressive Methode besteht darin, daß von der nächsten Umgebung in die Fremde, von der Gegenwart zur Vergangenheit geschritten werden soll.

Erste Stufe: Biographisch. Im 1. Jahr: die dunkle Sage. Haus- und Familien-Chroniken. Gemeindegeschichte. — Im 2. Jahre: Volksstammgeschichte. Zeitrechnungslehre. Deutsche Reichsgeschichte.

Zweite Stufe: Ethnographisch: die europäische Staatengeschichte.

Dritte Stufe. Universal-historisch: allgemeine Weltgeschichte von Anfang der Welt bis zur Mittagssonne des Heut. Wenn so das Gebiet regressiv durchwandert ist, dann soll es in chronologischer Folge noch einmal durchschritten werden, um den innern Zusammenhang von Ursache und Wirkung anschaulicher zu machen, alles früher Vereinzelte zu verknüpfen und so das Ganze mit einem Guß dem kindlichen Geiste zum Bewußtsein zu bringen.

2) Die gruppirende Methode besteht darin, daß die Thatsachen, die in die vaterländische Geschichte eingegriffen haben, an eben diesem Tage, an welchem sie sich ereignet haben, den Kindern vorgeführt werden sollen und diese Tage, an welche sich Epoche machende Massen gruppiren (18. Oct.), dadurch ausgezeichnet werden sollen, daß ihre Geschichte als nationales Eigenthum erzählt wird. Der zusammengehörige Stoff soll zusammengearbeitet und in Massen den Schülern vorgeführt werden.

Eine andere Ansicht der gruppirenden Methode ist folgende: dem Kinde liegt der häusliche Kreis am nächsten, daher sollen Geschichtsdarstellungen, welche dem Familienkreise angehören, die erste Stufe bilden.

Als zweite Stufe reiht sich von selbst eine Darstellung des geselligen Lebens an. Hieher gehören Geschichtserzählungen, wodurch der Blick aus dem engern Familienkreise in das Leben mit andern Menschen hinübergeleitet wird.

Auf der dritten Stufe tritt der Schüler in die Anschauung des größeren Gesammtlebens, des Staatslebens ein; er lernt Vaterland und Vaterlandsliebe würdigen.

Die vierte Stufe führt ins religiöse Leben der Völker.

Die fünfte in Kunst und Wissenschaft, Erfindung und Entdeckung. Das Ganze wird zuletzt durch eine chronologische Geschichte der Menschen zusammengefaßt.

3) Die chronologisch-progressive Methode besteht darin, daß die Erzählung von der alten Zeit bis auf die neue, von der Vergangenheit auf die Gegenwart, von dem Entfernten auf das Nahe herabschreitet.

Naturgeschichte.

Der Lehrgang für die Naturgeschichte ist folgender:

1. Kursus. Das Betrachten einzelner Naturkörper aus den verschiedenen Klassen der Gewächse, Thiere und Mineralien, um das Eigenthümliche dieser Klassen kennen zu lernen.

2. Kursus. Vergleichen und Unterscheiden von Naturkörpern, die zu einer Klasse gehören, um die verschiedenen Gattungen und Arten kennen zu lernen.

3. Kursus. Die natürlichen Familien und Ordnungen in ihrer systematischen Anordnung. Systemkunde. Vervollständigte Kenntniß aller Naturkörper der drei Reiche und ihre Beziehung auf unser Leben; Uebung im Klassificiren und im Bestimmen von Naturkörpern.

4. Kursus. Genauere Kenntniß des inneren Baues und der Natur der Geschöpfe.

Die Lehrmittel für diesen Unterricht: Naturaliensammlungen und Abbildungen.

Naturlehre.

Methode dieses Unterrichts. Die Erscheinungen werden vorgeführt, oder es werden Beobachtungen angestellt, oder der Schüler wird an die Erscheinung erinnert, um sie nach ihrem Anfange, Verlaufe und Ende zu besprechen. Darauf folgt das Zweite, welches darin besteht, daß man die Aufmerksamkeit auf den gesetzmäßigen Verlauf der Erscheinungen hinlenkt oder die Gesetze aufsucht, die denselben zu

Grunde liegen. Das Dritte ist die Aufspürung der den Gesetzen und Erscheinungen zu Grunde liegenden verborgenen Ursachen und Kräfte. Zuerst also: Was; dann Wie; dann Warum, oder: Erscheinung Gesetz, Ursache. Die Methode ist also die regressive, analytische, weil sie vom Einzelnen, Komplicirten zum Allgemeinen und Einfachen fortschreitet.

Rechnen.

Die Hauptstufen des Rechenunterrichts sind:

1) Behandlung des Zahlenraums von 1 — 10. Alle sogenannten 4 Species kommen hier zur Anwendung.
2) Der Zahlenraum von 10 — 20.
3) Der Zahlenraum von 20 — 100.
4) Der Zahlenraum von 100 — 1000.
5) Der Zahlenraum von 1000 — 100,000 und höher hinauf durch alle 4 Species hindurch.
6) Ausführlichere Anwendung der 4 Species auf größere angewandte Aufgaben.
7) Die Bruchrechnung in reinen und angewandten Zahlen.
8) Praktische Aufgaben aus den sogenannten Rechnungsarten: Regel-de tri (einfache und zusammengesetzte, gerade und umgekehrte), Zins-, Rabatt- und andere Rechnungen.

Für alle Stufen gelten folgende Regeln:

1) Die Entwickelung der Sache, die richtige Erkenntniß überall das Erste; die Uebung das Zweite; die Anwendung das Dritte.
2) Die Auffassung wird immer auf dem Wege der Anschauung gewonnen.
3) Aus Beispielen ist die Regel abzuziehen.
4) Auf jeder Stufe wird das Neue zuerst für sich, dann in Verbindung mit dem Vorhergehenden geübt.
5) Auf jeder Stufe wird so lange verweilt, bis der Schüler Fertigkeit hat.
6) Das Rechnen mit reinen und unbenannten Zahlen wird allenthalben mit dem angwandten Rechnen verbunden.
7) Der Gebrauch der Ziffer folgt unmittelbar auf die Uebung mit reinen Zahlvorstellungen.
8) Die Einübung des Zehnergesetzes ist überall entschiedene Hauptsache.
9) Die angewandten Aufgaben haben vorzüglich die in dem Lande üblichen Münz-, Maaß- und Gewichtssysteme zu berücksichtigen.
10) Auf vollständig deutlichen mündlichen Ausdruck wird entscheidender Werth gelegt.

11) Auf allen Stufen leite man die Schüler an, selbst solche Aufgaben zu bilden, welche dahin gehören.

12) Will man den Wetteifer beleben, so geschieht es am Schlusse einer Stufe.

Kurzer vergleichender Blick auf die Diesterweg'schen Grundsätze und die der nächst vorhergehenden Pädagogen.

Gleich Denzel und Harnisch stellt Diesterweg die Erziehungs- und Unterrichtslehre im bezeichneten Werke in keiner streng wissenschaftlichen, systematischen Form dar, obgleich sein Standpunkt der rationelle, philosophische ist, der des Harnisch aber der supernaturalistische, biblisch religiöse. Letzterer stellt als Zweck der Erziehung die Gottseeligkeit auf, Ersterer die Bildung aller Kräfte oder die Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren, Rechten und Guten. Er nimmt kein angebornes Böses in der menschlichen Natur an; Harnisch, Denzel und selbst Graser behaupten solches.

Zwar werden im Wegweiser alle Berufszweige und Beziehungen des Lehrerlebens besprochen, dennoch finden sich die verschiedenen Theile der Erziehungslehre im Denzelschen Werke zusammenhängender und ausführlicher dargestellt, z. B. die Lehre über körperliche, geistige, moralische Erziehung. Der Wegweiser ist aber im Gebiete des praktischen Unterrichts umfassender, als die beschriebenen Werke von Denzel und Harnisch. In ihm findet man außer dem Unterrichte in den gewöhnlichen Lehrgegenständen auch den für Taubstumme und Blinde, und den in der Musik und in fremden Sprachen beschrieben.

Mit Graser kommt Diesterweg sowohl in den Grundprinzipien, als in den Grundsätzen über praktischen Unterricht vielfach überein. Darum sagt er auch von ihm p. 60 des Wegweisers: „Graser, gest. 1840, war ein freisinniger, edler Mann, voll Begeisterung für Jugendbildung und Erziehung des Menschengeschlechts. . . Ehre seinem Namen!" Und wenn Diesterweg auch mit Hoffmeister den allgemeinen ersten Theil der Divinität nicht unbedingt huldigt, so verkennt er doch keineswegs die vielen einzelnen Vortrefflichkeiten und erhebenden Beweise eines für die Erziehung des Menschengeschlechts wahrhaft begeisterten Sinnes, und mit voller, ungetheilter Anerkennung huldigt er, nach p. 59, 1. Th. 1. Lief. dem großen Verdienste des 2. Theiles der Divinität und dem Prinzipe der Elementarschule fürs Leben.

Auf die Aehnlichkeit, welche die Lehre Diesterwegs über die menschliche Bestimmung und das Prinzip der Erziehung mit den Grundsätzen Grasers über bezeichnete Gegenstände hat, wurde schon oben hingewiesen. Die Ordnung, in welcher er die Grundsätze des Unterrichts (nach Subjekt, Objekt ꝛc.) darstellt, erinnert ebenfalls an Graser, bei welchem wir

zum Theil dieselbe Eintheilung finden. Doch ist an dem Letzteren ein strengeres Halten an dem Positiven zu gewahren; er zeichnet sich durch größere Selbstständigkeit im Denken und ernstere Darstellung, Diesterweg dagegen durch gewandtere Benützung und Verarbeitung des Gedachten, durch größere Lebendigkeit und Beweglichkeit des Vortrages aus. Bei jenem finden wir tiefere Erforschung und weiter ausholende Erörterungen; bei diesem aber scharfsinnigere Anwendung und präcisere Darstellung. Nach Beider Lehren soll der formale und materiale Unterricht vereinigt sein. Worauf aber Graser vorzügliches Gewicht legt, und wodurch er sogar eine Reform des Unterrichts beabsichtigte, die Lehre von den Lebensverhältnissen, wird von Diesterweg fast gar nicht beachtet oder ganz in den Hintergrund gestellt; ob er gleich sagt, daß durch keinen Pädagogen der Grundsatz, aller Unterricht solle für das Leben sein, so nachdrücklich und anschaulich verkündigt wurde, wie von Graser. Seine Worte hierüber sind: „Daß der Mensch fürs Leben erzogen werden müsse, ist Grasers Grundgedanke. Es ist dies ein alter, längst bekannter, tausendmal wiederholter Gedanke; aber kein Schriftsteller der neueren Zeit hat diese Nothwendigkeit und die Art der Ausführung, wenn der Gedanke zur That werden soll, in so ausführlicher, tief durchdachter Weise dargestellt, wie eben Graser. Durch ihn wird es sonnenklar, daß die Elementarschule nur den Grund legt, aber die Vollendung nicht gibt, und bewiesen, daß, wenn an die Erzielung dieser, d. h. an die Erziehung des Jünglings bis zum Alter der Mündigkeit nicht gedacht wird, die Resultate der Schulerziehung bei weitem nicht von dem Belange sein können, als es bei Fortsetzung der Erziehung der Fall sein würde."

Curtmann,

(Dr.)

„Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts." (Heidelberg. Akad. Verlagsbuchhandlung von C. F. Winter. 1846.)

Dieses Buch ist zwar aus dem Schwarz'schen Werke entstanden, dessen Inhalt schon oben dargelegt wurde; allein in seiner gegenwärtigen Gestalt kann es nach Ordnung und Form, nach Materie und Gestalt als ein neues selbstständiges Werk betrachtet werden. Es zerfällt in 3 Theile, von denen der erste die Grundverhältnisse, die anthropologische Grundlage der Pädagogik und die Erziehungslehre im engeren oder reinen Sinne; der zweite Theil die angewandte Erziehungslehre und die allgemeine Unterrichtslehre mit ihren Grundsätzen und der dritte die specielle Methodik und die Organisation der Schulen enthält.

I. Theil.

Grundverhältnisse.

Unter diesem Namen wird vom Begriff, vom Zweck, von der Möglichkeit, von den Anfangspunkten, den Grenzen, dem Ende ꝛc., der Erziehung und von der Erziehungswissenschaft und Kunst ꝛc. gesprochen.

Erziehung ist die absichtliche Heranbildung junger Menschen durch erwachsene zu der unter den gegebenen Verhältnissen möglichsten menschlichen Vollkommenheit; oder: die absichtliche Mitwirkung mündiger Personen auf die Entwickelung unmündiger, damit diese ihre individuelle menschliche Bestimmung erreichen. Der Zweck der Erziehung ist nach ihm: Vorbereitung auf die selbstständige Bildung zu der unter den gegebenen Verhältnissen und nach dem Stande der christlichen Civilisation möglichsten menschlichen Vollkommenheit. (Vergleiche diese Erklärung mit der von den vorhergehenden und nachfolgenden Pädagogen!)

Die Erziehung ist möglich, das beweiset Vernunft und Erfahrung. Erziehungsfähig wird das Kind, nachdem es auf eine uns unbegreifliche Weise körperlich und geistig so vorgebildet ist, daß die Erziehung nur noch bessern und vervollkommnen, keineswegs aber umschaffen kann. Die Erziehung besitzt keine Allgewalt, wie z. B. nach Beneke ihr zugeschrieben wird. Die Erziehung hört auf mit der erlangten körperlichen und geistigen Reife (Mündigkeit).

Anmerk. Braubach (in seiner Fundamentallehre der Pädagogik. Gießen 1841.) stellt als höchstes Prinzip der Pädagogik auf: „Erziehe den Menschen zu seinem eigenen Erzieher." Curtmann sagt hierüber: Abgesehen davon, daß hier Erziehen in einer engeren und weiteren Bedeutung vorkommt, so ist damit nicht ausgedrückt, was denn der Mensch als eigener Erzieher thun soll; das könnte Böses wie Gutes sein und der Erzieher der Jugend müßte, um sicher zu gehen, sich nach der von der Majorität der Erwachsenen approbirten Handlungsweise richten, weil es wahrscheinlich wäre, daß das Kind trotz dem erziehlichen Entgegenwirken einst eben so handeln werde. Darin ist aber keine Vervollkommnung des Individuums und der Gattung eingeschlossen. Dagegen ist dieses Prinzip eine recht gute Regel, um eine Uebertreibung der Erziehungsthätigkeit auf Kosten der selbstständigen Entwickelung zu verhüten. Damit nun aber nicht eine allzu frühe und unreife Selbstständigkeit, wozu unser Zeitalter nur allzu sehr sich neigt, dadurch erweckt werde, muß eine nach der Gegenseite beschränkende Regel dazu treten, etwa: Laß das Kind nicht nach seiner Weise schalten, sondern brich seinen Willen!

Gleich den übrigen Pädagogen spricht Curtmann von einer natürichen und einer künstlichen, von einer absichtslosen und einer absichtlichen Erziehung. Auch ihm genügt zur gedeihlichen Erziehung die bloße Er-

fahrung nicht, sondern er verlangt, daß die Erfahrung auf allgemeine Gesetze zurückgebracht werden solle; aber doch will er die Erziehungslehre weniger als Wissenschaft im strengen Sinne des Wortes aufgestellt wissen, als z. B. Graser. Denn er sagt im 1. Theile seiner Erziehungslehre p. 23: „Verzichten wir im Voraus auf den Ruhm, die Erziehungslehre als Wissenschaft im strengen Sinne des Wortes aufzustellen; sehen wir sie vielmehr nur als den geordneten und auf allgemeinere Gründe zurückgeführten Komplex der über Erziehung gemachten Erfahrungen, als eine Anleitung zur Erziehungskunst an; so wird sie dadurch weder an ihrer Würde, noch an ihrer Nothwendigkeit etwas verlieren."

Auch Curtmann erklärt die Erziehung nicht bloß für eine Wissenschaft, sondern auch für eine Kunst, und zwar für die schwerste. Die Erziehung hat es, nach Curtmann, mit 3 Fragen zugleich zu thun: Woher? wohin? und wie? Oder: wie ist der zu bildende Stoff (das Kind) beschaffen? Nach welchem Vorbilde soll derselbe gebildet werden? Und durch welche Operationen kann die Bildung gelingen?

Das Ziel der Erziehung drückt Curtmann durch folgenden Satz aus: Erziehe so, daß jede gegenwärtige Entwickelung der Grund einer kräftigen, vollkommneren wird. (Vergl. damit das, was die übrigen aufgeführten Pädagogen hierüber lehren!) Er kommt mit den anderen darin überein, daß das Christenthum uns die Vollkommenheit zeigt, welche die Bestimmung unseres Daseins ausmacht, daß es uns zugleich am besten den Weg kennen lehrt, worauf sich dieselbe erreichen läßt und daß darum der Erzieher die Lehren des Christenthums zu seinem Leitsterne wählen müsse. Die Quelle der Pädagogik ist das Denken, welches unsere innern mit den selbst gemachten äußeren und mit den von Andern überlieferten Erfahrungen vergleicht und sie unter allgemeine psychologische Gesetze ordnet. (Vergl. Art. Diesterweg p. 389.) Die dabei unterstützenden Kenntnisse sind: die Psychologie, die Sittenlehre, die Geschicht des menschlichen Geschlechts und vorzüglich die Kenntniß der christlichen, Religion. Wer nicht das Kreuz auf sich nimmt und Christo nachfolget der ist nicht fähig, ein rechter Erzieher zu werden.

Was Graser in der Einleitung der Divinität unter der Aufschrift Was ist der Mensch (das Objekt der Erziehung)? im Allgemeinen und auf philosophische Weise über das Wesen des Menschen mittheilt, finden wir in Curtmanns Lehrbuch auf ähnliche Weise, wie bei Denzel, im I. Theile unter der Aufschrift: B. Anthropologische Grundlage der Pädagogik, speziell und populär dargestellt. Es ist hier vom Menschen und von der Menschheit überhaupt, dann insbesondere von menschlichen Kräften, körperlichen und geistigen, von der Entwickelung und Abnahme derselben, von der Individualität der Menschen, von den Temperamenten, von einzelnen Körperkräften, von den fünf Sinnen, von den geistigen

Vermögen im Allgemeinen, vom Vorstellungs-, Sprach-, Gefühls- und Bestrebungsvermögen, von der Wechselwirkung der Seelenvermögen aufeinander, von dem Wirkungskreise der Vernunft, von den Altersstufen, von den Geschlechtern auf eine höchst interessante und belehrende Weise die Rede.

Was Curtmann über die Seelenkräfte im Allgemeinen sagt, ist Folgendes:

Man hat mit gutem Grunde die Seelenkräfte in 3 Hauptgruppen eingetheilt. Diejenigen, welche von außen empfangene Eindrücke der Seele zuführen und daselbst abbilden, und die Bilder verarbeiten, gehören zum Vorstellungs- oder Erkenntnißvermögen; diejenigen, welche zwar ebenfalls äußere Eindrücke im Innern aufnehmen, aber sofort gewisse innere Bewegungen daran knüpfen, gehören zum Gefühlsvermögen; die dritte Gruppe besteht aus denen, welche von innen nach außen zu wirken suchen, und heißt Bestrebungs- oder Begehrungsvermögen. Alle drei werden verbunden durch vermittelnde Organe: das Bewußtsein, ohne welches überhaupt keine geistige Thätigkeit möglich ist, und die Vernunft (die Vernehmerin, Prüferin), welche das vernimmt, was nicht von außen gekommen, sondern bloß innerlich gegeben ist. Da die höchsten Ideen von Gott, von Freiheit, Unsterblichkeit, wegen ihrer Unendlichkeit und Untheilbarkeit nicht von andern geistigen Vermögen erfaßt werden können, so ist die Vernunft, welche sie allein, wenn gleich unvollkommen, vernimmt, zugleich die höchste Lehrerin und Gesetzgeberin in dem Menschen.

Die kürzeste Erklärung wäre: Die Vernunft ist das Vermögen, über den Werth aller geistigen Produkte (Vorstellungen, Gefühle, Strebungen und innere Ideen) zu entscheiden.

Vernunft und Glauben stehen einander nicht entgegen, sondern sind mit einander sehr nahe verwandt. Wenn der Glaube nach Kant ein Fürwarhalten aus subjektiv zureichenden Gründen ist, was heißt dieß anders, als: der Glaube ist die Erklärung der Vernunft, daß eine dargebotene Vorstellung entweder nach angestellter Prüfung sich als übereinstimmend mit der Wirklichkeit erwiesen habe, oder daß eine weitere Prüfung unmöglich oder unzulässig, daß sie folglich der Vernunft genehm sei. Und diese Genehmigung hat sogleich ein Erfassen mit dem Gefühle, eine Zuneigung zu der geglaubten Vorstellung zur Folge.

Die Vernunft muß die Grenzen der ihr dienenden Kräfte, insbesondere des Verstandes kennen; diesen überschätzen, verräth Egoismus, ihm Nichts zutrauen, gewöhnlich Denkfaulheit. Heutiges Tags ist die Zweifelsucht, also die Erhebung des Verstandes über die Vernunft, ein sehr gewöhnlicher Fehler. Das Gleichgewicht der Kräfte, über welche die

Vernunft herrschen soll, ist dann gestört, und wenn ein solcher Mensch sich auch vorübergehend glücklich fühlt, so kann er es doch nicht in den ernsteren Lagen des Lebens, wo die von dem Verstande gebotenen Mittel nicht mehr ausreichen.

Nahe verwandt mit der Vernunft ist das Gewissen, das Vermögen des Geistes, welches unsere Handlungen mit der innern Gesetzgebung vergleicht, und uns deren Abweichung oder Uebereinstimmung mit derselben zum Bewußtsein bringt. Das Gewissen ist also gewissermaßen eine Nach-Vernunft.

Das vorhergehende Gewissen der Moralisten ist in der Sprache nicht begründet, und wohl nur darum aufgenommen worden, weil man die innere Handlung von der äußern nicht gehörig unterschied.

Ueber die Wechselwirkung des Gedächtnisses und des Verstandes sagt Curtmann:

„Das Gedächtniß zeigt hauptsächlich drei Regionen seiner Thätigkeit: Bilder, Begriffe und Zeichen. Die Uebung in der einen Richtung ist keineswegs eine Kräftigung nach der andern; doch ist ein höherer Grad des Talents meistens in allen drei Richtungen sichtbar. Hemmend tritt wohl keine Richtung der andern entgegen, außer in so fern die Lust zu der andern abnimmt. Noch weniger ist es wahr, daß die Ausbildung des Gedächtnisses dem Verstande schade. Ohne Gedächtniß ist die Thätigkeit des Verstandes höchst beschränkt, oft kaum möglich. Nur die Gewöhnung, Zeichen in das Gedächtniß aufzunehmen, ohne deren Bedeutung zu kennen, hindert den Verstand, mit diesen Zeichen etwas Ersprießliches anzufangen, er kann sie nur nach äußeren Merkmalen unter einander verbinden, in Begriffe vermag er sie nicht zu verwandeln. Es bedarf also nur, daß der Verstand die Bedeutung der dem Gedächtniß dargebotenen Zeichen kennt, und daß ihm Zeit zur Verarbeitung gelassen werde, so kann ihm die Gedächtnißübung nichts schaden. Auch Verstandesübung kann das Gedächtniß beeinträchtigen, wenn sie zu rasch betrieben und die Wiederholung unterlassen wird.“

Bezüglich der Individualität der Menschen heißt es:

„Auch die größte Aehnlichkeit der Menschen bietet bei genauerer Betrachtung Unähnlichkeiten dar, schon in körperlicher Beziehung, wie viel mehr an dem freierem Geiste. Wollte man zwei sich möglichst ähnlich sehende Kinder möglichst gleichförmig erziehen, sie würden bald beträchtlich auseinander gehen, vielleicht sogar einander höchst unähnlich werden.

Die anfängliche Aehnlichkeit beruhte keineswegs auf Gleichheit der angebornen Kräfte, sondern auf der geringen Entwickelung der inwohnenden Verschiedenheit.

Die geistige Individualität besteht nicht blos in dem Maaße der vorhandenen Kräfte, sondern auch in der Neigung zu gewissen Thätigkeiten und der Abneigung gegen andere. . . . .

Jede sich offenbarende Kraft, so weit sie ohne Zuthun des Menschen entstanden ist, heißt eine Anlage und sofern sie werthvoll ist, auch ein Naturgabe. Auf das Vorstellungsvermögen bezogen, heißen die bleibenden Offenbarungen der Kräfte Fähigkeiten, wenn man an den Stoff des Erkennens denkt; — Talente, wenn sie als vorzüglichere seltner vorkommende Anlagen, — Genie, wenn sie als das Zusammentreffen mehrerer vorzüglicher Talalente zugleich mit einem hohen Grad von Selbstständigkeit gedacht werden. Denkt man vorzüglich an den Einfluß der Uebung, also an das durch Erziehung Erworbene, so sind es Fertigkeiten, sowohl körperliche als geistige; Geschicklichkeiten sind komplizirte, also künstliche Fertigkeiten.

Die gewöhnlich herrschenden Gefühle offenbaren sich in der Gemüthsart, besonders wenn die Gefühle sympathetischer Natur sind. Werden die Gefühle als Beweggründe von Handlungen gedacht, so zeigen sie sich als Gesinnung. Stützen sie sich zugleich auf Urtheile und Grundsätze, so nennt man es die Denkart eines Menschen. Die individuelle Willensrichtung, welche sich dauernd im Leben eines Menschen offenbart, und auf den vorherrschenden Triebfedern, also auf Gesinnung und Denkart beruht, heißt sein Charakter.

Die Individualität, welche man halb körperlichen, halb geistigen Anlagen beimißt, nennt man das Naturell bei Menschen und Thieren. Temperamente heißt sie nur bei Menschen, und zwar mit vorzüglicher Rücksicht auf die unmittelbaren Triebfedern des Handels, welche natürlich nicht Vorstellungen, sondern Gefühle oder Triebe sind.

Es bedarf großer Beobachtungsgabe und Unbefangenheit, um nur sein eigenes Temperament oder seinen eigenen Charakter deutlich zu erkennen und angeben zu können; wie viel mehr, um fremde Temperamente oder Charaktere, auf welche man bloß aus äußerlichen Erscheinungen schließen kann! Weil sich die meisten Menschen die Schwierigkeiten nicht klar machen, urtheilen sie leicht falsch und ungerecht über Andere.

Die Eintheilung der Temperamente rührt von den alten Aerzten her, welche eine vierfache Grundfeuchtigkeit in dem menschlichen Körper annahmen: Galle, Schleim, schwarze Galle und Blut. Nach dem Vorherrschenden der einen oder andern bestimme sich die körperliche und geistige Disposition.

Die Eintheilung der Temperamente, in das cholerische phlegmatische, sanguinische und melancholische hält Curtmann für mangelhaft und bezeichnet die von Schwarz als die richtige. (S. oben p. 109).

Die zwei Hauptrichtungen des geistigen Seelenlebens sind: 1) die nach Außen, 2) die nach Innen. Die erste, die positive, findet sich in den aufgeweckten; die zweite, die negative, in den stillen Naturen.

Je nachdem nun die Gegenwirkung (Erregsamkeit, Thatkraft) oder die Empfänglichkeit vorherrscht, erscheinen in jeder Gattung zwei Arten, so in der ersten 1) das feste und 2) das lebhafte Naturell (Temperament); in der zweiten 1) das weiche, 2) das innige Naturell.

Curtmann nimmt 3 Hauptstufen im menschlichen Leben an: die des Wachsthums aller Kräfte, die Jugend: 2) die der Reife, des Beharrens. (Zunahme einiger, Abnahme anderer Kräfte, im Ganzen Beharren), das Mannesalter; 3) die der allmählichen Abnahme, das Greisenalter. Die Jugend zerfällt wieder in 3 Unterabtheilungen: a) das Kindesalter von der Geburt bis zu vollendetem sechsten Jahr. Die Periode der Menschwerdung mit vorherrschender Leiblichkeit, Sinnlichkeit, wobei die geistige Entwickelung sich mit der körperlichen ins Gleichgewicht setzt; b) das Knaben- und Mädchenalter bis zu vollendetem vierzehnten Jahr, durch Empfänglichkeit des Vorstellungsvermögens, besonders zum Lernen geschickt; c) das Jünglingsalter vom 14. bis zum 25. Jahr, mit vollerer Ausbildung der höheren Geisteskräfte bei vollkommener Frische der niederen, darum mit viel Schwanken zwischen Sinnlichkeit und Geistigkeit.

Das Kindesalter scheidet sich abermals in 3 sichtbare Stufen: α) Säuglingsalter, von der Geburt bis zum Ende des ersten Jahrs; es ist die Periode der strengen Unmündigkeit; denn das Kind kann weder gehen, noch sprechen, auch nicht beliebige Nahrung genießen; β) die Periode der Naivität, vom Anfang des zweiten bis zum vierten Lebensjahr; das Kind tritt durch Gehen, Sprechen, freien Gebrauch der Nahrungsmittel in die Außenwelt ein, aber überall versuchend, und doch ohne Bewußtsein seiner Fehlgriffe; γ) die Periode der Naseweisheit; das Kind will die Erwachsenen nachahmen, strebt nach Größerem, macht Bemerkungen über die Handlungen Anderer, das Urtheilsvermögen erwacht.

Die vegetative Thätigkeit ist im Anfange des Lebens am größten, darum der Umlauf des Blutes am schnellsten, darum Schlafen und Wachen an kürzere Perioden gebunden; darum tritt auch Erschöpfung jeder Kraft viel eher ein, als bei Erwachsenen, aber auch Reproduktion. Der Weichheit des Körpers entspricht die Weichheit der Seele. Deßhalb ist diese anfangs keiner bleibenden Formen fähig, erst allmählig gewinnen die geistigen Elemente die nöthige Festigkeit, um sich durch äußerliche Eindrücke gestalten zu lassen. Doch verdrängt eine neue Bildung immer noch leicht die vorhandene. Bei zunehmender Festigkeit widersteht die vorhandene Bildung der neu hinzutretenden, die Formen können erhalten und

verfeinert, aber nicht leicht mehr umgeändert werden. Hier ist die Grenze der Jugend, das selbstständige Mannesalter tritt ein. War die Jugend das Zeitalter der Gewöhnungen, so ist das Mannesalter die Periode der Gewohnheiten; jene führt auf Schöpfung von Idealen, dieses auf Verwirklichung. Wo bei dem Kinde die Kraft nach Minuten ermüdete, da dauert sie bei dem Jünglinge Stunden, und bei dem Manne Tage lang aus Wo das Kind in Affekt gerieth, da ist es bei dem Jüngling nur warmes Gefühl, bei dem Manne leichte Erregung; doch auch umgekehrt, was dem Kinde noch gleichgültige Anschauung war, das wird dem Jungling durch hinzutretende Vorstellungen und Triebe zur glühenden Leidenschaft, bei dem Manne gemäßigtes, nach einem festen Ziele gerichtetes Streben.

Das Böse, welches in dem Kinde als Unart erscheint, wird in dem Knaben zur Untugend oder bösen Neizung; im Jüngling zum Fehler, oft schon zur Verderbtheit; in dem Mann wird Laster und Schlechtigkeit daraus. Umgekehrt heißt ein Kind artig, hoffnungsvoll, gut geartet; ein Knabe kann schon brav, wacker talentvoll genannt werden; an dem Jüngling bemerken wir schon Tugenden, gute Gesinnungen, an dem Manne tüchtigen Charakter, Tüchtigkeit, Trefflichkeit.

Nach der anthropologischen Grundlage folgt die Erziehungslehre im engern Sinne. Dieselbe steht der Unterrichtslehre entgegen und hat es zwar auch mit Heranbildung aller menschlichen Kräfte zu der möglichsten Vollkommenheit zu thun, jedoch mit Ausschluß derjenigen Bildung des Vorstellungsvermögens, welche in der Mittheilung bereits ausgebildeter Vorstellungen besteht.

Als Ziel der körperlichen Erziehung wird angegeben: Tauglichkeit im Dienste der Vernunft mit Hinsicht auf den wahrscheinlichen zukünftigen Beruf. Als Ziel der intellektuellen Bildung wird die Wahrheit in Anspruch genommen, indem wir die Uebung, Wahrheit zu finden und die höhere Wahrheit der niederen voranzusetzen, also sich den Ansprüchen der Vernunft unterzuordnen, dabei voraussetzen. Die Gefühle sollen durch die Erziehung edel werden. Von Natur sind dieselben oft roh, ungestüm, durch den ungeregelten Umgang werden sie weichlich, verschroben oder gemein. Nur die Unterwerfung unter die Vernunft kann sie von diesen Auswächsen reinigen, und zur selbstständigen Weiterbildung geschickt machen.

Für die Bestrebungen gilt im Allgemeinen als Ziel Tugend, d. h. Ueberwindung der niederen durch die höheren Bestrebungen, oder Unterwerfung der thierischen Natur unter die göttliche. Auch hier ist es wieder die Vernunft, welche den göttlichen Willen verkündigt und Gehorsam des menschlichen verlangt. Bis zur Beendigung der Erziehung müssen die niedern unbewußten Triebe schon längst zu dieser Unterwerfung gebracht sein und die sittliche Freiheit begonnen haben.

Auch die Vernunft muß durch Erziehung ausgebildet werden. Direkt läßt sich zwar wegen ihrer Tiefe weniger ausrichten als indirekt, aber schon das Beispiel des Erziehers kann dem Ziele näher führen, und warmer und doch aufgeklärter Religionsunterricht, so wie aufrichtige Religionsübung kann es dahin bringen, daß als Schlußstein der Erziehung die Vernunft wirklich als reif zur Selbstbestimmung dasteht. Dies erkennt man an der Unabhängigkeit derselben von egoistischen Einflüssen und dem Bestreben, mit dem göttlichen Gesetze in ständigem Einklange zu stehen, äußerlich also in Gewissenhaftigkeit und Religiosität.

Als Erziehungsmittel werden angegeben:

In körperlicher Hinsicht: Pflege, als: Gewährung der Nahrung, der Bedeckung, Abwehr des Schädlichen; als Erziehungsmittel der Vorstellung: Belehrung, Anschauung, Erfahrung, Unterhaltung, Ermahnungen;

Erziehungsmittel des Gefühles sind: Bitte, Verheißung, Lohn, Lob, Tadel, Drohung, Strafen und zwar körperliche Züchtigungen und Ehrenstrafen.

Ueber die Strafen sagt Curtmann: „Entbehrt können sie nur in einzelnen glücklichen Fällen werden. Strafe besteht immer in einem absichtlich zugefügten körperlichen oder geistigen Schmerz, welcher als die sittliche Folge eines Vergehens hingestellt wird. Allein die pädagogische Strafe unterscheidet sich dadurch von der richterlichen, daß die erste lediglich auf Besserung hinzielt, die letztere dagegen eine Sühnung vor den Gesetz oder eine Abschreckung zum Zwecke hat. (Vergl. Art. Harnisch p. 365). Allerdings fassen viele Erzieher die Strafen auch von dieser äußerlichen Seite; dieser praktische Irrthum berechtigt aber doch nicht zu der Annahme, daß die Unterscheidung eine unbegründete sei.

Die pägagogische Strafe wendet sich an das Gefühl und an die Vernunft. Von körperlichen Züchtigungen heißt es insbesondere: „Das eigentliche Wirksame ist die Furcht vor dem Schmerze, nicht der Schmerz selbst, denn der ist bereits überstanden. Soll deshalb der Zweck der Abhaltung von dem Verbotenen erreicht werden, so muß das Gefühl der Furcht lebendig genug sein, um die entgegenstehenden Begierden zu überwinden. Daraus folgt, daß es thöricht und grausam ist, körperliche Züchtigungen ohne Consequenz oder ohne Ernst anzuwenden. Unverzeihlich ist es, bei Strafen Scherz mit dem Gezüchtigten zu treiben. Schon Gleichgiltigkeit oder Kälte ist ein schlimmes Benehmen des Strafenden. Weit weniger schadet ein gewisser Grad Hitze, so lange sie nur nicht zu Brutalität und Grausamkeit hintreibt. Das Kind muß sehen, daß seine Besserung dem Erzieher eine Herzensangelegenheit ist. Auch wirkt eine nachdrückliche Züchtigung weit mehr als eine vielmalige schwache. (Vergl. die übrigen Artikel über Strafe.)

Welche Art der körperlichen Züchtigung als Erziehungsmittel den Vorzug verdiente, läßt sich nicht wohl allgemein beantworten. Alles kommt auf das Alter, die Gemüthsart, die sonstige Erziehungsweise an. Nur das läßt sich wohl ohne Widerspruch behaupten: „Sehr heftige Züchtigungen, wobei Gefahr für die Gesundheit zu befürchten ist, sind unter allen Umständen unzulässig; selbst der Eindruck auf andere Kinder ist ein widriger, das Mitleid mit dem mißhandelten Kinde überwiegt den Abscheu vor dem Vergehen.

Ebenso wenig darf die Demüthigung des Gezüchtigten das Ehrgefühl in dem Grade verletzen, daß Vernichtung der Selbstachtung oder Erbitterung und Rachsucht daraus hervorgeht. ...“

„Unter allen Umständen muß durch die Strafe Reue erzeugt werden, wenn das Vergehen des Kindes nicht wiederholt werden, und nicht zur Untugend erwachsen soll. Wo also ein Blick und ein Wort nicht hinreicht, da muß erst der Tadel versucht werden; wo dieser nicht durchdringt, Strafe, selbst bis zum höchsten Grad.“

Trefflich wird dieser Gegenstand weiter durchgeführt. Der Raum dieser Schrift gestattet aber keine weitere Mittheilung daraus.

Erziehungsmittel des Bestrebens sind: Befehl, Arbeit, Spiel, Umgang, Wetteifer, Beispiel, Versagungen, Zwang. Auch hierüber findet sich viel Treffliches angegeben.

Als Erziehungsmittel der Vernunft werden der Rath und das Gebet aufgeführt.

Ueber Letzteres heißt es: „Kann der Erzieher seinen Zögling zum aufrichtigen Gebet bringen, sei es durch Anleitung oder durch Mitbeten, so hat er denselben fast immer schon für das Bessere gewonnen. Denn die Hinneigung der Seele zu Gott ist eine untrügliche Ueberwindung der niedern Triebfedern, Ruhe, Klarheit, Zuversicht kehren in das vorher verwirrte Herz zurück. Dazu ist der Weg zur Selbstbestimmung gebahnt, weil Gott als Rathgeber uns niemals fehlen kann, aber zu einer Selbstbestimmung, die nicht in Hochmuth ausartet, daß auch mit diesem Erziehungsmittel Mißbrauch getrieben wird, wer mag es läugnen? Auch das Heiligste wird ja mißbraucht. Aber darum es unterlassen, es hintansetzen wäre nicht blos pädagogischer Mißgriff, sondern geradezu Versündigung.“

Dieselbe Wichtigkeit, welche z. B. Sailer und Beneke der Gewöhnung beilegen, setzt auch Curtmann in sie; er bespricht einige Arten derselben z. B. die Gewöhnung zur Ordnung, zur Aufmerksamkeit und zum Gehorsam. Am Schlusse stehen die allgemeinen Grundsätze der Erziehung.

Sie müssen sich alle dem angenommenen Princip der Erziehung unterordnen: „Erziehe so, daß jede gegenwärtige Entwickelung der Grund einer folgenden vollkommneren wird.“ Denn sie sind eigentlich nur Zergliede-

rungen dieses Satzes nach seinen mandhfachen Merkmalen. Sie werden in folgenden einfachen Sätzen ausgedrückt:

Beobachtendes Verfahren bei der Erziehung (der Erzieher muß, ehe er einwirken will, den Boden seiner Wirksamkeit genau kennen); der Erzieher sei umsichtig; er soll jede Erscheinung an seinem Zögling in Zusammenhange mit Früherem und Gleichzeitigem zu bringen suchen; jede Erscheinung am Zöglinge muß nach ihren wahrscheinlichen Folgen und auf zukünftigem Erfolg berechnet sein (Voraussicht der Erziehung); die Erziehung sei langmüthig, sie soll den Zögling nehmen, wie er ist, aber stets auf seine Vervollkommnung hoffen: sie muß sich an das im Zöglinge Vorhandene genau anschließen, nichts absolut Neues schaffen wollen; dasselbe in Beziehung auf die äußerlichen Verhältnisse des Zöglings, auf die Sitte thun. Die Erziehung sei sorgfältig, uneigennützig, gründlich, anschaulich (alle erziehlichen Maßregeln sollen so genommen werden, daß der Zögling das Wie und Warum ohne weitere Erklärung erkennt); sparsam (schreite nicht eher und öfter erziehend ein, als nöthigende Gründe vorliegen); rechtzeitig (nimm Zeit und Ortz ur Erziehung wahr!) wachsam (die vorbeugende Erziehungsweise verdient dem Vorzug vor der richtenden und bessernden); freundlich, stille (die Erziehung gedeiht nicht im Geräusche der Welt und in der Veränderlichkeit der Anschauungen auf Reisen, sondern in der Stätigkeit und Stille des Familienlebens); erziehe stufenmäßig (versuche keine neue und schwerere Bildung in dem Zögling, bevor du dich nicht von dem Gelingen der vorhergehenden überzeugt hast;) laß jede erziehliche Thätigkeit auf einen und denselben Zweck, auf die künftige Vollkommenheit des Zöglings gerichtet sein (Einheit der Erziehung); die Erziehung sei wahr (versetze den Beobachter nicht in die Täuschung, der junge Mensch sei dem Ziele nahe gebracht, welchem er doch ferne steht); der Zögling werde so erzogen, daß er allmählich sein eigner Erzieher wird; die Erziehung sei gottesfürchtig (jede einzelne Erziehung werde auf Gott bezogen); der Erzieher verliere nie dies Ziel seiner Thätigkeit aus dem Auge (Idealität der Erziehung.)

Unter diesen bescheidenen und punklosen Ueberschriften werden wahre Schätze pädagogischer Weisheit mitgetheilt.

Nur eine kleine Probe davon:

Sorgfalt der Erziehung.

Die Wahrheit, daß die Erziehung nur die Ergänzung der natürlichen Entwickelung sei, veranlaßt manche oberflächlich urtheilende Eltern zu einer gewissen Sorglosigkeit. Sie sehen so vieles bei ihren und fremden Kindern gedeihen, ohne alles erziehliche Zuthun, und sehen so manche erziehlichen Versuche mißrathen, auch haben sie wohl von erfahrenen Erziehern vernommen, daß man mit Anwendung von Erziehungsmitteln sparsam sein müßte. Dieß bringt sie zu dem Glauben, es reiche hin,

wenn man in den Hauptsachen erziehlich einschreite, daß es daneben aber gar vieles Indifferente gebe. Sie beschönigen diese ihrer Bequemlichkeit schmeichelnde Ansicht auch wohl mit religiösen Motiven. Die Kinder stehen in der Hand Gottes, der Mensch denkts, Gott lenkts, und ähnliche sprüchwörtliche Redensarten sollen beweisen, daß Erziehung bis ins Einzelnste nicht bloß überflüssig, sondern sogar vermessen sei. Ganz besonders macht sich diese oberflächliche Ansicht bei Erziehung kleiner Kinder geltend, welche man noch gar nicht für erziehungsfähig hält, weil man ihnen weder Strafpredigten halten, noch weniger Züchtigungen mit Erfolg beibringen könne. — —"

„In der Erziehung ist Nichts zu klein und Nichts vergebens, das Kleine wird oft unversehens zum Großen und das scheinbar Vergebliche entfaltet später oft außerordentliche Wirkungen. Haben wir gleich nicht Alles in unserer Gewalt, werden Menschen auch niemals zu dieser Höhe der Erkenntniß und des Einflusses auf die Jugend gelangen, so bedient sich doch die Vorsehung unser als Mittel, die Menschheit zu ihrem hohen Ziele zu leiten, und auch das Leben des einzelnen Zöglings wird aus Fäden gewebt, wozu die Natur den Anzug, die Erziehung aber den Einschlag geliefert hat und jedes zerrissene Fädchen und jeder Knoten ist eine Anklage des Webers.

So wie die Wahrscheinlichkeit einer guten Ernte wächst, wenn der Landmann alle seine Obliegenheiten sorgfältig erfüllt hat, obgleich er für Witterung und Naturereignisse nicht bürgen kann, so wächst auch die Wahrscheinlichkeit des Gerathens bei jedem Kinde, das sorgfältig erzogen wird, obgleich all unser Denken und Thun höheren Mächten oft nicht zu widerstehen mag. Besonders wird sich im Großen, im Durchschnitt ein ganz anderer Erfolg zeigen, wenn auf die Erziehung der Kinder mehr Sorgfalt verwandt wird, und es läßt sich deßhalb am wenigsten von hochgestellten, zur Lenkung von Staaten und Gemeinden berufenen Personen entschuldigen, wenn sie den oberflächlichen Ansichten über Erziehung beistimmen.

Soll aber die Erziehung sorgfältig sein, so wende man die als wahr erkannten pädagogischen Grundsätze so gut im Kleinen als im Großen an; man entschuldige keine Handlung vor und an dem Kinde als unbedeutend. Der Erzieher kann seinen eignen Lebenszweck um des Zöglings willen nicht aufgeben, er kann sich nicht zum bloßen Werkzeuge der Erziehung machen; allein so weit sein Denken, seine Zeit und seine Kräfte reichen, widme er dieselben der Beobachtung und Erziehung der seiner Sorge anvertrauten Pfänder und achte es nicht als verlornen Lebensgenuß, wenn er ihnen zu Gefallen seinen sonstigen Thätigkeiten etwas abbricht. Solche Opfer bringen später ihre sicheren, oft reichen Früchte. Mancher Vater büßt im Alter mit schwerem Kummer die Sorg-

losigkeit seiner frühern Jahre. In wohlerzogenen Kindern sammeln wir uns ein nicht genug zu schätzendes Kapital für die Jahre, wo unsere eigene Genußfähigkeit abnimmt, und wir zuletzt nur noch in unsern Kindern leben.

Und zwar geht diese Sorgfalt der Erziehung durch alle Gegenstände der Vervollkommnung von dem Körper bis zu der Spitze aller menschlichen Kräfte der Vernunft. Eine einzige Sorglosigkeit kann das Kind um seine Gesundheit, eine einzige unbewachte Minute um die Unschuld seines Herzens bringen. Selbst in dem Vorstellungsvermögen entstehen so leicht Mißbildungen, daß nur sorgfältige Ueberwachung sie zur rechten Zeit entdecken und einer Heilung unterwerfen kann.

Gründet sich diese Sorgfalt und Wachsamkeit auf die Ueberzeugung, daß der Mensch überhaupt und das schwache Kind insbesondere nie sicher vor Gefahren des Leibes und der Seele sei, so braucht darum weder zaghafte Aengstlichkeit, noch verletzendes Mißtrauen zu entstehen. Wir thun das Unsere und vertrauen im Uebrigen auf die lenkende Hand der Vorsehung. Alles menschliche Sorgen und Wachen hat seine Grenzen in einem vernünftigen Gottvertrauen."

Unter der Ueberschrift: „Methode der Erziehung" spricht Curtmann:
1) von der Ordnung, welcher der Erziehungsthätigkeit folgen soll;
2) von den vorherrschenden Bedingungen in jedem Stadium der Erziehung und
3) von den Mitteln, wodurch denselben am besten genügt werden kann:

Er bezeichnet folgende Stadien in der Erziehung: 1) Säuglingsalter, 2) Kindheit im engeren Sinne, vom Säuglingsalter bis ungefähr zum 2. Jahre; 3) Periode vom 2. bis zum 3 Lebensjahre, 4) Stufe vom 3. bis zum 6. Lebensjahre (Zeit der Kleinkinderschule), 5) Stufe: die Schulzeit Letzte Stufe: Austritt aus der Schule oder Eintritt in den Kreis der Erwachsenen. Alles trefflich erläutert und genau charakterisirt!

Im 2. Theil wird die angewandte Erziehungslehre abgehandelt, in welcher das, was im 1. Theil bei Angabe der Erziehungsmittel bloß im Allgemeinen bezeichnet ist, speziell und praktisch beschrieben wird. In diesem Theile wird auch die allgemeine Unterrichtslehre abgehandelt.

Ueber das Verhältniß zwischen Erziehung und Unterricht heißt es: „Wenn Erziehung die absichtliche Heranbildung der unmündigen Menschen zu der unter den gegebenen Verhältnissen möglichsten menschlichen Vollkommenheit ist, so ist der Unterricht ohne Zweifel

mit darunter begriffen; denn sein Zweck ist jedenfalls eine Vervollkommnung der in dem Menschen vorhandenen Anlagen, wenn gleich nur nach einer Richtung. Allein Erziehung ist auch die Thätigkeit bereits ausgebildeter Menschen, in den ihrer Jugend wegen noch nicht ausgebildeten die vorhandenen (körperlichen und geistigen) und insbesondere die sittlichen Anlagen zu dauernd guten Eigenschaften zu steigern. Ihr Hauptziel ist also neben der Körperpflege Charakterbildung; das allgemein Menschliche, unter allen Lebensverhältnissen Gültige, die Fähigkeit, sich in jedes besondere Verhältniß zu schicken, soll erreicht werden, das Vorstellungsvermögen wird nur insofern ausgebildet, als es die Vervollkommnung des Gefühls und Bestrebens vermittelt oder sittlichen Zwecken dient. Der Unterricht setzt sich dagegen die Vollkommenheit der Erkenntniß an sich zum Ziel. Was von Menschen überhaupt erkannt und zur Mittheilung niedergelegt worden ist, das soll durch den Unterricht in den Geist des Lernenden übergehen, um denselben zu ähnlichen Produktionen zu veranlassen und zu befähigen. Unterricht ist sonach die absichtliche und geordnete Mittheilung von Vorstellungen oder aus Vorstellungen abgeleiteter Fertigkeiten an Jemanden, welcher derselben zu seiner Vervollkommnung bedarf. Folglich kann man auch Menschen höheren Alters unterrichten, aber nur junge Menschen erziehen.

Die Erziehung will z. B. dem Kinde einen gewandten Körper, einen kräftigen Willen, ein geläutertes Gefühl, ein treues Gedächtniß verschaffen, gleichviel wodurch; der Unterricht will dies zwar auch, aber nur durch Mittheilung von Vorstellungen aus der Seele des Lehrenden. Diese Vorstellungen sind das Objekt des Unterrichts, und sein vornehmstes Mittel ist die Sprache. Deßhalb kann ein Säugling schon erzogen, aber nicht unterrichtet, ein Erwachsener dagegen unterrichtet, aber nicht mehr erzogen werden.

Der Unterricht kann der Erziehung nicht entbehren, weil er Aufmerksamkeit, folglich eine Willensthätigkeit von den Schülern verlangt, auch Gehorsam, weil ohne denselben die Uebungen nicht nach der Vorschrift des Lehrers vorgenommen würden. Die Erziehung nimmt aber ebenso den Unterricht für sich in Anspruch, denn eines ihrer wichtigsten und umfassendsten Mittel ist ja die Belehrung

In den meisten Fällen handelt der Mensch nach Vorstellungen und die übrigen Antriebe werden wenigstens durch jene sehr verstärkt oder geschwächt Alles dies berechtigt jedoch nicht, Unterricht in so ausgedehnter Bedeutung zu nehmen, daß der größeste und wichtigste Theil der Erziehung oder alles Geistige derselben darunter begriffen wird, wie Gräfe thut, indem er dem Unterricht bloß die Pflege und Zucht entgegensetzt jede Einwirkung des Erziehers auf das Vorstellungsvermögen aber sogleich Unterricht nennt." (Vergl. im Art. Gräfe diesen Gegenstand!)

Ueber den Unterschied zwischen Unterricht, Lehre, Abrichten sagt Curtmann: „Unterrichten heißt: Kenntniß in Jemanden hineinbringen; abrichten heißt dagegen bis zu Ende, zu einem gewissen Ziel mit Kenntniß versehen. Von lehren unterscheidet sich unterrichten durch die größere Innerlichkeit und den Zusammenhang des Stoffs. Lehren heißt überhaupt wissen machen, unterrichten dagegen: machen, daß Jemand Etwas zusammenhängend weiß. Die Erfahrung lehrt, aber sie unterrichtet nicht. Ein Thier richtet man ab, einen Menschen unterrichtet man.

(Man vergleiche damit die Erklärung der übrigen Pädagogen in dieser Schrift, z. B. eines Schwarz, eines Niemeyer, eines Graser.)

Curtmann handelt hierauf in der angewandten Erziehungslehre von folgenden Gegenständen: von der harmonischen Ausbildung aller Kräfte, von der Pflege des Kindes, von den ersten Fertigkeiten, von der Ernährung, von dem Einflusse der Kleidung und Wohnung, der Reinlichkeit, der Ordnung auf die Ausbildung des Körpers, von der Gewöhnung zur Herrschaft über den Körper, von der Beherrschung des Geschlechtstriebes, von körperlichen Uebungen, von Sinnübungen, von der Ausbildung des Gefühlsvermögens, der sittlichen Gefühle, der sympathetischen Gefühle, des Gefühls für das Schöne, von der Ausbildung des Bestrebungsvermögens, des Thätigkeitstriebes, des Besitztriebes, des Geselligkeitstriebes, des Nachahmungstriebes, des Ehrtriebes, des Unabhängigkeitstriebes; von der Bildung des Willens, von der Ausbildung der Vernunft und vom Antheile der Erziehung an der Wahl des Berufes. Jeder Artikel ist mit großer theoretischer und praktischer Kenntniß bearbeitet und gewährt die gründlichste Belehrung.

Zu dem Geschäfte des Unterrichtens ist ein Dreifaches nothwendig:

1) die vollkommene Beschaffenheit der Vorstellungen in dem Lehrer,
2) die Geschicklichkeit der Mittheilung und
3) die Geneigtheit des Lernenden, die dargebotenen Vorstellungen in sich aufzunehmen und zu verarbeiten.

Hieraus entspringen 3 parallele Forderungen an den Lehrer: an der Vollkommenheit seiner eigenen Vorstellungen stets zu arbeiten, sich die Kunst der Mittheilung zu erwerben und die Lernenden für den Unterricht zu gewinnen. Durch die Erfüllung der ersten Forderung wird die Wahrheit des Unterrichts erzielt, durch die der zweiten die Gesetzmäßigkeit, durch das dritte die Freudigkeit desselben.

Der Unterricht hat nach Curtmann einen doppelten Zweck: den der Ausbildung des Vorstellungsvermögens und den der Anregnung solcher Kenntnisse und Fertgkeiten, wie das Zusammenleben mit Anderen und die historische Entwickelung des Menschengeschlechts

sie fordert. Den ersteren pflegt man den formalen, den zweiten den materialen Zweck des Unterrichts zu nennen.

Beide Zwecke sollen im Unterrichte zugleich erzielt werden. Der Unterricht, bloß um des formalen Zweckes willen, kann wohl als Ideal gedacht werden, aber in der Wirklichkeit ist er nicht ausführbar. Eigene Ausbildung und Bildung zur Brauchbarkeit für das Leben können sehr wohl Hand in Hand gehen und es braucht weder der formale Zweck den materialen Zweck zu verdrängen, noch umgekehrt.

Den gemeinschaftlichen Zweck des formalen und materialen Unterrichts bestimmt er dahin: er sei die intellektuelle Vervollkommnung des Lernenden durch die von den Vorfahren gesammelten und in dem Leben giltigen Materialien.

Nachdem er von der Ausbildung des Vorstellungsvermögens, nämlich des Anschauungs- und Verstandesvermögens, der Einbildungskraft und des Gedächtnisses gesprochen und die Art und Weise, wie diese Bildung geschehen kann, angegeben hat, kommt er zur materialen Aufgabe des Unterrichtes und handelt da zuerst von den Unterrichtsperioden und von der Modifikation des Unterrichtes nach den Ständen. Was jene betrifft, so unterschiidet er die Periode kleiner Kinder unter 6 Jahren, Kinder vom 6. bis zum 14. Jahre und heranwachsende Jünglinge und Jungfrauen bis zu 20 Jahren Was diese (die Stände) betrifft, so nimmt er einen Stand der Arbeiter, einen Stand der Industriellen (Geschäftsleute, vorzugsweise die Gebildeten) und einen Stand der Gelehrten an.

In der ersten Unterrichtsperiode sind, nach Curtmann, die Abweichungen nach Ständen noch sehr unbedeutend, der Kleinkinder-Unterricht grenzt an das Spiel, und sein Stoff kann beinahe ohne Rücksicht auf künftigen Beruf, bloß mit Abänderung nach den jedesmal vorhandenen Anschauungen ertheilt werden, er ist nur vorbereitend, der formale Zweck beherrscht ihn. Auch das Geschlecht gebietet hier noch keine Anbequemungen; Knaben und Mädchen können und sollen auf dieselbe Weise und wo möglich gemeinschaftlich unterrichtet werden.

Mit vollendetem 6. Jahre ist das Kind zum Lernen vollständig fähig geworden. Bis zum beendigten 10. Jahre hält sich der Unterricht jedoch noch elementarisch, d. h er sucht nur den Grund für einen bestimmter auftretenden künftigen Unterricht zu legen und es können wohl, wenn die Verhältnisse es verlangen, Knaben und Mädchen noch gemeinschaftlich unterrichtet werden; aber der Stoff kann nicht mehr für alle Stände ganz derselbe bleiben, wenigstens müssen die Fortschritte für diejenigen beschleunigt werden, deren künftiger Beruf ein weiteres Feld von Kenntnissen zu durchwandern gebietet, und denen sich keine häusliche Arbeit neben dem Unterrichte aufdringt.

Ungleich schärfer tritt diese Sonderung jedoch in der zweiten Hälfte dieser Unterrichtsperiode hervor. Hier verlangen unterrichtliche und erziehliche Rücksichten eine Trennung und verschiedene Behandlung der Geschlechter und Berufsarten.

Folgende Uebersicht zeigt, welche Aufgabe, nach Curtmann, der materiale Unterricht mit Ausschluß der speziellen Berufsschulen hat.

I. Geschicklichkeit, das Können, herauswirkende Thätigkeit.

1) Körperliche im Ganzen: Gymnastik, Turnkunst (in allen Schulgattungen erforderlich;
2) in der Hand:
   a) für die Befestigungen der Vorstellungen:
      α) Schreiben,
      β) Zeichnen (in der Volksschule wenig nothwendig);
   b) für die Hervorbringung nutzbarer Arbeiten: Stricken, Nähen, Sticken (nur für das weibliche Geschlecht);
3) in den Sinnen und der Stimme zur Erweckung von Vorstellungen:
   a) Musik, Gesang für Alle, Instrumentalmusik für Einzelne;
   b) Sprechen, allgemein, Reden, Vortragen für die höheren Schulen;
   c) Lesen.

II. Das Wissen, Kennen, auffassende Thätigkeit.

1) Auf die Außenwelt gerichtet:
   a) Kenntniß der reinen Form, Mathematik:
      α) Zahlenlehre, als Rechnen allgemein, als Arithmetik nur in den höheren Schulen;
      β) Raumlehre (Geometrie, von dem Elementar-Unterrichte und von den Mädchen fern zu halten);
   b) Kenntniß des anschaulichen Stoffes: Weltkunde, in den ersten Anfängen: Anschauungs-Unterricht:
      α) Naturgeschichte, Beschreibung der Natur;
      β) Erdkunde mit Himmelskunde;
      γ) Naturlehre, Kenntniß der Gesetze, Chemie, wichtiger Nebenzweig, aber nicht für niederen Unterricht;
      δ) Gewerbkunde, nur in der Realschule für das männliche Geschlecht;
      ε) Menschenkunde (Anthropologie) nur Anfänge;
      ϱ) Geschichte, Veränderungen im Laufe der Zeit unter den vernünftigen Geschöpfen.

III. Innere Betrachtung des Menschen.

a) In der Verkörperung der Vorstellungen, Kenntniß der Sprachen:
   α) Muttersprache, nach Inhalt Wortkenntniß, nach Sitte Rechtschreibung, nach Gesetzen Grammatik, nach Selbstgebrauch Styl;

β) Verkehrsprachen, französische, englische (andere als Ausnahmen, in der Volksschule keine);

γ) alte Sprache, lateinische, griechische, für besondere Fälle die hebräische.

b) In der Offenbarung: Religion.

Unter Methode versteht Curtmann, die vorbedachte, nach den Unterrichtsgesetzen geordnete Reihe von Thätigkeiten, wodurch der Lehrer den Zweck des Unterrichts erreichen will (Vergleiche damit, was bei Niemeyer über Methode steht p. 158).

Curtmann unterscheidet ebenfalls zwischen allgemeine und besonderer Methodik. Jene setzt Regeln fest für alle Arten von Unterrichtsanstalten, so wie für alles Unterrichtsmaterial, oder mit andern Worten: sie gibt die wesentlichen, sich überall wiederfindenden Merkmale des Unterrichts an, so daß alle Unterrichtsstoffe, alle Lebensalter und Verhältnisse der Schüler zugleich davon berührt worden. Die besondere Methodik trennt nach jenen Rücksichten und betrachtet die Behandlung des einzelnen Lehrgegenstandes. Die allgemeine Methodik muß vor Allem die Gesetze erörtern, wonach die Stoffe des Unterrichts ausgewählt und geordnet sind und wonach die Form der Mittheilung einzurichten ist: Unterrichtsgrundsätze; sodann muß sie die Mittel kennen lehren und prüfen, womit das Geforderte ausgeführt werden kann: Unterrichtsmittel; sie muß zeigen, wie sich die vorherrschende Anwendung jedes Unterrichtsmittels gestaltet: Unterrichtsformen. Sodann muß sie nachweisen, wie der Stoff nach den Begrenzungen der Zeit und der Kräfte der Lernenden und nach besonderen Zwecken oder Hemmnissen zu wählen oder zu ordnen ist: Unterrichtsvertheilung

Uebrigens hat man den Ausdruck Methode gar vielfach auf Verfahrungsweisen angewandt, welche diesen Namen nicht verdienen, z. B. auf ganz zufällige Reihenfolgen der Unterrichtsthätigkeit, ferner auf die bloße Lehrform, wie wenn man von katechetischer Methode spricht. Die Methodik heißt Didaktik, wenn man bloß an das Gefühl des Lehrers, nicht zugleich an die erziehlichen Einflüsse desselben denkt; auch wohl Lehrkunst, sofern man nur die Ausführung, nicht auch die Entwerfung des Planes im Sinne hat.

Die Grundsätze des Unterrichts werden unter folgenden Ueberschriften vorgeführt: Wahrheit des Unterrichts, Richtigkeit, Klarheit, Gründlichkeit, Treue, Unabhängigkeit desselben von fremden Einflüssen, Ernst, Freudigkeit, Lebendigkeit, Freundlichkeit, Neuheit, Natürlichkeit, Leichtigkeit, Organisation, Einheit, Stufenmäßigkeit, Sorgfalt, Wirksamkeit des Unterrichts auf das Leben und religiöse und sittliche Wirksamkeit desselben. Kaum wird man selbst beim gründlichsten Nachdenken über diese Begriffe,

den tiefen Inhalt sich vorstellen welchen Curtmann in denselben findet und entwickelt. Er theilt durch diese Entwickelungen wahre Schätze pädagogischer und didaktischer Weisheit mit; aber der beschränkte Raum dieser Schrift gestattet nicht, Proben davon mitzutheilen.

Unter Unterrichtsmittel versteht man Alles, was der Lehrer anwendet, um seinem Schüler Vorstellungen mitzutheilen. Dieselben sind entweder Anschauungen (Vorzeigen und Vormachen), oder Zeichen und zwar entweder mündliche oder schriftliche. Benützt er die ersteren, so entsteht entweder ein Vortrag oder eine Frage, eine Aufgabe. Die schriftlichen Zeichen gehören vornämlich dem Selbstunterrichte, welchen der Lehrer nur leitet. Doch werden auch Bücher und Schriften des Lehrers oder der Schüler bei dem mündlichen Unterrichte benützt. Es entstehen daraus die Unterrichtsmittel des Lesens, Memorirens 2c.

Es gibt aber auch indirekte Unterrichtsmittel, welche zugleich Erziehungsmittel sind und welche die Disziplin ausmachen. Die wichtigsten sind: Ermahnung, Warnung, Lob, Tadel 2c.

Darauf folgt eine Auseinandersetzung über Vortrag und unterrichtlichen Dialog, Frage und Antwort. Auch über Disziplin ist das Nöthige angegeben.

Die Unterrichtsform theilt Curtmann in folgende Arten: a) die vorzeigende (deiktische), b) die vortragende (akroamatische) c) die einprägende (mnemonische), d) die aufgebende (heuristische), e) die katechetische (fragende), f) die selbstlehrende (autodidaktische).

Ueber die katechetische Lehrform äußert er sich so: „Die katechetische Form war wegen ihres Gebrauches beim Religions-Unterrichte eine Zeit lang als die einzige rationelle Lehrform, oder wie man sich gewöhnlich ausdrückte, Methode angesehen. Und es gibt noch Lehrer, welche außer ihr kein Heil sehen. Auch ist nicht zu leugnen, daß ihre geschickte Anwendung eine der schwierigsten Unterrichtsaufgaben und eines der wirksamsten Mittel ist, den Geist der Kinder lebendig zu erhalten. Allein gleichwohl läßt sie sich nicht allenthalben und bei weitem nicht in dem bisherigen Umfange anwenden, ohne in Absurditität und gedankenlose Schwätzerei auszuarten. Für historische Stoffe eignet sie sich nur bei der Repetition und zur moralischen Ausbeutung. Abstraktionen, welche der jugendlichen Fassungskraft überhaupt widerstreben, werden durch alle katechetischen Künste nicht erfaßbar gemacht. Dagegen wird aber das Kind mit Gleichgültigkeit gegen die Gedanken erfüllt, welche ihm so fadenartig aus dem Geiste herausgezogen werden, und zwar ohne die natürliche Entwickelung und Reife abzuwarten. Die Kunst des Sokrates, Gedanken aus seinen Schülern zu entwickeln (die Sokratik), ist mit großem Unrecht auf Kinder und gedankenlose Jünglinge und Mädchen übergetragen worden. Er hatte philosophisch gebildete junge Männer vor sich, und da bedurfte es allerdings nur einer geringen Nachhülfe, um die

sich entwickelnde Ideen in die rechte Bahn zu leiten. Zur Entwickelung der Begriffe gehört Nichts weniger, als gerade katechetische Lehrform; Synthese im Kleinen wie im Großen, Aufsteigen vom Konkreten zum Abstrakten ist es, wodurch der Begriff entwickelt wird; die Form ist dabei Nebensache (Vergl. oben p. 396!) Der Anschauungsunterricht ist es also, welchem vorzugsweise jenes Geschäft obliegt, und allerdings ist demselben eine der katechetischen ähnliche Gesprächsform die günstige. Bei Leuten, welche ihrer Jugend wegen oder wegen Mangels früher Bildung nur mit großer Mühe selbstständig denken, erhält man statt geläuterter Ideen durch diese zerfasernde Behandlung nur aller Ahnung und alles Gefühls entkleidete Gedanken, welche bloß als Antworten an den Fragen hinaufranken, aber niemals selbstständig auf das Bestrebungsvermögen wirken Deßhalb ist das ungemischte katechetische Verfahren in dem Religionsunterrichte gerade schädlicher, als anderswo."

Der 2. Theil dieser Schrift schließt mit den Worten: „der Lehrer lerne immer mehr auf sich selbst vertrauen; er gewinne die Liebe der Kinder, durch diese die Achtnng der Aeltern. So weit liegt es allemal in seiner Gewalt. Durch diese Macht aber werden auch selbst die unbilligsten Vorgesetzten auf seine Seite gezogen oder wenigstens abgehalten, ihm Hindernisse zu bereiten. Dieser langsame Weg zum Gelingen erfordert zwar unendlich viel Selbstverleugnung, und sagt jüngern Gemüthern nicht leicht zu; aber ist denn die Aufgabe des Lehrers nicht überhaupt Selbstverleugnung? Und ist nicht alles Große und Gute auf diesem Wege endlich zum Siege gefördert worden? Pestalozzi in seinem trefflichen Buche „Lienhard und Gertrud", Zschokke in seinem „Geldmacherdorf" haben den Lehrern des Volkes glänzende Muster der Art vorgehalten, und dem philologisch gebildeten Lehrstande fehlt es ebenfalls nicht an einem Trotzendorf, einem Sturm und einem Melanchthon. Alle diese waren nicht auf Rosen gebettet Doch christlichen Pädagogen sollte man eigentlich gar kein anderes Beispiel aufstellen, als das unseres Herrn und Meisters.

Der 3. Theil behandelt die spezielle Methodik. Wie Curtmann die Möglichkeit einer Universalmethode leugnet, so glaubt er auch nicht, für alle Zweige des Unterrichtes besondere Lehrgänge ausarbeiten zu müssen, sondern nur für die Hauptäste, weil für verwandte Disziplinen verwandte Methoden angewendet werden können; und ebenso lebt er der Ansicht, daß nach dem nämlichen Ziele verschiedene Wege führen können.

Da die elementarische Unterrichtsmethode eine Grundlage für den zukünftigen Unterricht bezweckt, so muß diese Grundlage eine naturgemäße

und feste sein und der Unterricht muß sich deßhalb an die im Kinde beim Beginn des ersten absichtlichen Unterrichtes vorhandenen Anschauungen und Erfahrungen anschließen (Graser und Denzel!)

Die Wahl des ersten Unterrichtsstoffes soll nicht in den von der Wissenschaft gezogenen Grenzen sich bewegen, sondern man soll mit den Kindern reden gerade über das, was ihrer Anschauung vorliegt.

Erst mit dem Lesen und Schreiben beginnt der eigentliche schulmäßige Unterricht, in welchem nach und nach immer mehr Lehrgegenstände hinzutreten.

Die Unterrichtsform für den elmentarischen Stoff ist keine reine, sondern eine gemischte, welche der gewöhnlichen Unterredung nahe kommt.

Der Anschauungsunterricht gehört nur in die ersten Schuljahre, denn sein Zweck ist: die sinnlichen Anschauungen der Kinder zu Vorstellungen und Begriffen zu entwickeln. Er hat also 3 Stufen: Anschauungen zur Stelle zu schaffen, dieselben durch Benennungen zu Vorstellungen zu erheben und diese Vorstellungen zu Begriffen auszubilden. Zuerst werden nur die Gegenstände besprochen, welche beim Unterricht von dem Kinde wirklich angeschaut werden können; dann muß auch aus dem Gedächtniß Manches herbeigeholt werden. Die ersten Uebungen betreffen die einfachsten Beziehungen zwischen den Gegenständen, z. B. des Theils zum Ganzen, der Einheit zur Mehrheit, der Gleichheit und Ungleichheit, der Aehnlichkeit, der Zahl. Dann kommt aber nicht mehr bloß Größe, Gestalt, Farbe, Menge, Aehnlichkeit, sondern auch Ursprung, Folge, Ursache, Wirkung, Gebrauch, Nutzen, Schaden, sittliche Bedeutung der angeschauten Dinge zur Sprache und natürlich treten allmählig alle Sprachformen in den Kreis einer solchen unterrichtenden Besprechung ein. Aus dem Individuum wird die Gattung, aus dem Konkreten das Abstrakte entwickelt, dergestalt, daß durch diesen Unterricht das Kind allmählich für den geschiedenen Unterricht, welcher sich nach den in den Gegenständen begründeten logischen Verhältnissen richtet, fähig gemacht wird. So wird dieser Unterricht eine Geistes-Gymnastik, wozu der Stoff nicht durch die Schule, sondern durch die Natur gegeben ist.

Der von Curtmann beigegebene Plan über diese Uebungen enthält folgende Ordnung: 1) das Schulzimmer mit den in ihm vorhandenen Gegenständen, welche nach ihrer Gestalt, Größe, Farbe, Stoff betrachtet werden, 2) die Lehrgeräthschaften, 3) die Schüler und die Lehrer, 4) der menschliche Körper, 5) das Thier im Vergleich zu dem Menschen, 6) die Nahrung, 7) die Kleidung, 8) die Wohnung, 9) die Familie, 10) die Hausthiere, 11) die Umgebung des Hauses, 12) die Stadt oder das Dorf, 13) die Beschäftigungen und Berufarten der Menschen, 14) der Sonntag neben den Werktagen, 15) die nächste Umgebung des Wohnortes, 16) der Wald, 17) umliegende Ortschaften, 18) Berg, Thal,

Ebene, 19) Gewässer, 20) Thiere, Vergleichung, Eintheilung derselben, 21) Pflanzen, ebenfalls Vergleichung und Eintheilung, 22) Mineralien, Gewinnung und Gebrauch, 23) der Himmel, 25) die Witterung (Regen, Wolken, Schnee ꝛc.), 25) die Zeit, 26) die Festtage, 27) Menschenwerke (größere Gebäude), 27) die Obrigkeit (Aeltern, Lehrer, Ortsobrigkeit), 29) das Militär, 39) Fabriken, 31) Geld, 32) Maaß und Gewicht, 33) der Handel, 34) Gesundheit und Krankheit, 34) Tod. (Vergleiche damit den Anschauungsunterricht unten bei Gräfe.)

Neben diesem beschreibenden Cursus läuft ein erzählender her. Curtmann sagt: „Da das Kind das Unmögliche von dem Möglichen noch nicht zu sondern weiß, diese Sonderung auch nicht unnatürlicher Weise verfrüht werden soll, so hat man rücksichtlich der Fabeln, Mährchen und Wundererzählungen gar keinen Anstand zu nehmen. Allein man sondere die biblischen Erzählungen sorgfältig von den bloß poetischen ab, damit sich die Meinung von ihrem höheren und göttlichen Gehalt von Anfang an festsetzen kann.

Folgende Gattungen von Erzählungen werden als die geeignetsten betrachtet: 1) aesopische Fabeln, 2) Mährchen, 3) Parabeln, mythische Erzählungen und Legenden, 5) Anekdoten, 6) Lehrerzählungen, 7) historische Erzählungen, vorzüglich die biblische Geschichte. Auch Verschen sollen den Kindern zum Behalten und zum Singen gegeben werden, worin der poetische Anschauungsunterricht besteht. Die von Hey werden als die geeignetsten betrachtet.

Der Unterricht im Lesen.

Derselbe hat 3 Stufen: die des lautrichtigen, des verständigen und des ausdrucksvollen Lesens, wovon das erstere die niedere Leselehre, die beiden letztern die höhere Leselehre heißen. Sie fließen vielfach ineinander, doch so, daß in jeder Periode die eine Rücksicht vorherrschend bleibt.

Die niedere Leselehre. Gleich Gräfe urtheilt Curtmann, daß die Schreiblesemethode überschätzt worden sei. Alles Gute und Vernünftige, was die neuere Zeit für den Leseunterricht gefunden und gesammelt hat, soll von diesem Verfahren ausgegangen sein, welches doch nur auf den allerersten Stufen von den übrigen rationellen Methoden abweicht und nicht auf pädagogischerem Grunde ruht, als jene. Curtmann meint, daß die niedere Leselehre zu einem gewissen Abschlusse gelangt ist, so daß wesentliche Vervollkommnungen in ihr kaum mehr zu erwarten sein dürften.

Je nachdem die Buchstaben beim Leselehren in festen Stellungen vorgelegt werden, oder beweglich sind, wird die Methode eine gebundene oder freie genannt. Die freie Lesemethode theilt sich in drei Zweige: die Schreiblesemethode, wo die Kinder sich selbst die zum

Lesen nöthigen Buchstaben schreiben; die **Vorschreibmethode**, wo der Lehrer die zu lesenden Beispiele vorschreibt und die Methode der **beweglichen** Buchstaben, wo die Buchstaben gedruckt oder geschrieben schon vorhanden sind, aber einzeln, so daß sie nach Bedürfniß zusammengesetzt werden können. Mit dem Beginn des Wörterlesens oder höchstens des Satzlesens gehen alle diese freien Methoden in die gebundene über. Das Lesebuch tritt an die Stelle des beweglichen Apparats.

Beim Leselehren hat man sich unter allen Umständen nur eines einzigen Alphabets zu bedienen. Der Unterschied zwischen den Begriffen: Laut, Buchstabe, Lautname oder auch Buchstabenname, muß sorgfältig fest gehalten werden. Der Gebrauch des Lautes muß dem des Buchstabens vorausgehen; es muß ein Vorbereitungskursus des mündlichen Lautirens (Kopflautirens) der Kenntniß der Buchstaben und dem Lesen vorausgehen. Zum ursprünglichen Lesen bedarf es eigentlich nur 2 Laute und Buchstaben; erst wenn die daraus entstandenen Combinationen ohne Anstoß gelesen werden, wird ein 3., ein 4. ꝛc. hinzugenommen. Die Aufeinanderfolge der Buchstaben richtet sich nach der Leichtigkeit, womit das Kind sich dieselben aneignet. In der Schreiblesemethode gehen demnach die leicht zu schreibenden voran.

Alles Orthographische muß aus den ersten Anfangsgründen des Lesens verbannt sein. Das Kind muß erst **jedes** Wort lesen können, ehe man ihm Säze zu lesen gibt. Wird die Schreibmethode nicht angewandt, so folgt das Schreiben dem Lesen nach. Der Stufengang dieses Gegenstandes ist also folgender:

A. Stufe der **mündlichen Vorübungen** (Kopflautiren). Zerlegung der Säze in Wörter, der Wörter in Laute (analytischer Theil). Um die einzelnen Laute aus einer Sylbe herauszufinden, läßt Curtmann 2 Wörter oder Sylben, welche bis auf einen Laut vollkommen gleich sind, miteinander vergleichen, z. B. an, in; am, im; na, ni; sa, si ꝛc. Der **synthetische** Theil dieser Stufe besteht in dem Aneinanderfügen gegebener Laute zu einem Worte, z. B. an den Laut **a**, **s**. Ich setze **s** **a** und spreche beide verbunden aus, sie lauten **sa**. Sprecht es nach! U. s. w.

B. Stufe der **Buchstabenkenntniß**, so weit Buchstabe und Laut übereinstimmen. Also Auswahl der leichtesten Buchstaben. Verbindung schon der 2 ersten zu einer Sylbe und allmähliche Herbeiziehung der übrigen, z. B. **a**, **f**, zusammen **af**, **fa**, oder in der Schreiblesemethode **i**, **n**, zusammen **in**, **ni**.

C. **Orthographische Stufe** (orthoepische). Herbeiziehung der orthographischen Buchstaben und sonstigen Laute. Unterscheidung der doppelten Laute eines Buchstabens, Dehnungs- und Schärfungszeichen ꝛc.

Mittlere Leselehre. Ihr Zweck ist Verständniß der Schriftsprache. Dieser Zweck kann nur durch den Gebrauch zweckmäßig eingerichteter und angeordneter Lesebücher und durch deren pädagogische Behandlung erreicht werden. Die Lesebücher müssen materiell und formell der allmählichen Entwickelung der Schüler entsprochen sein. Sie müssen mit einfachen Sätzen anschaulichen Inhaltes beginnen, und die Begriffs-Sphäre des Lernenden beständig erweitern. Dabei muß auf deutliches und richtiges Lesen gehalten werden, wenn das Gelesene verstanden werden soll. Dabei müssen stets Fragen vom Lehrer stattfinden, welche die Aufmerksamkeit und das Verständniß der Schüler kontrolliren. Zuletzt muß eine Erklärung des Einzelnen und des Ganzen folgen.

Die höhere Leselehre. Dieselbe hat den Zweck, durch angemessenenes Vorlesen in Anderen die nämlichen Vorstellungen in der nämlichen Stärke hervorzurufen, als der Schreibende dieselben im Augenblicke der Abfassung besaß.

Die Grundlage alles Schönlesens ist eine genaue und wohlgebildete Aussprache.

Eine zweite Forderung an den Vorlesenden ist Geläufigkeit, damit der Fluß der Rede nicht unterbrochen wird.

Ein wesentliches Erforderniß des schönen Lesens ist die richtige Betonuug. Es muß darum eine Belehrung über tonlose, hochtonige, tieftonige Sylben, Wörter und Satze stattfinden, welches zuerst an Beispielen zu geschehen hat, ehe sie zu Regeln übergeht.

Bezüglich des Gefühlsausdrucks in der Stimme soll man bei Kindern Maaß halten, weil sie sonst leicht unwahr werden. Man soll in diesem Punkte nichts forciren und zuförderst nur auf laute, deutliche Aussprache, scharfen Akzent und festen Rhythmus halten.

Das Schreiben.

Dem geisttödtenden und erfolglosen Mechanismus, womit dieser Gegenstand früher betrieben wurde, trat man dadurch entgegen, daß man die Schreibekunst zum formalen Bildungsmittel erhob und die Buchstaben mit geometrischen Figuren verglich. Man brachte es aber nicht dahin, daß die Kinder zugleich schön und schnell schrieben.

Durch den Amerikaner Carstair wurde der Schreibunterricht wieder in seine rechte Stelle gesetzt. Derselbe gründete seinen Schreibunterricht auf richtige Haltung der Feder und auf freien Schwung der Hand. Daher betrachtet man in der gegenwärtigen Schreiblehre auch die Auffassung der Figur durch das Gesicht nicht als das Wesentlichste des Un-

terrichtes, sondern die Haltung und Bewegung der Hand. Man exercire vor Allem taktmäßig die Haltung des Körpers, der Hand und des Griffels ein. Dann gehe man zu der horizontalen Bewegung über und setze die vertikale vermittelst der Finger hinzu. Man bildet zuerst in der Luft die Bewegung der Finger, ehe man das Produkt dieser Bewegung auf der Tafel sichtbar werden läßt, wenigstens sehe man nicht sowohl auf das Produkt, als auf die Manier des Schreibens und korrigire nicht den gefertigten Buchstaben, sondern die falsche Bewegung. Die Buchstaben werden nach der Leichtigkeit und Aehnlichkeit ihrer Elemente geordnet, an die schwarze Tafel vorgeschrieben, und von den Schülern taktmäßig nachgeschrieben. Auf den ersten Stufen ist am längsten zu verweilen. Die Hauptstufen sind Buchstaben von einfacher Höhe; mit Oberlänge; mit Unterlänge; mit voller Länge; ferner Buchstaben mit besonderen Verbindungen: **st, ß, tz, ck.** Die Hülfslinien müssen bis spätestens zum 12. Jahre beseitigt sein, die Vorschriften bis zum 14. Die Größe der Buchstaben muß sobald als möglich die bleibende, also die im Leben übliche werden 2c.

Die Rechtschreibung. Der Unterricht in der Orthographie hat die Aufgabe, die Schüler die gesprochene oder gedachte Rede mit den herkömmlichen Zeichen darstellen zu lassen. Diese Aufgabe würde sich durch angemessenen Lautirunterricht und einige Uebungsdiktate erreichen lassen, wenn die Zeichen den Lauten vollkommen entsprächen. Es sind aber bei weitem nicht so viele Zeichen in der Sprache als Laute, und gleichwohl wieder für einen und denselben Laut oft mehrere Zeichen.

Auch Curtmann will die Orthographie auf Anschauung durch das Auge oder auf Lesen gegründet wissen. Dabei soll aber das Wort in seine Laute zerlegt und der Laut mit dem Namen des Buchstabens bezeichnet werden. Buchstabiren ist also nach ihm ein Hauptmittel zur Erzeugung der Orthographie.

Zwischen dem Lesen sollen die schwersten und seltensten Wörter zerlegt und in ihrer Schreibart betrachtet werden. Damit müssen Schreibübungen verbunden werden. Die 1. Stufe derselben ist das Abschreiben vorliegender Wörter, Sätze und Stücke; dann das Abschreiben aus dem Gedächtnisse. Die 2. Stufe der Schreibübungen besteht in Diktaten, also Nachschreiben vorgesprochener Wörter oder Sätze. Das zu Diktirende kann vorher orthographisch durchgegangen oder abgeschrieben worden sein. Es soll auch ein orthographisches Wörterbüchlein für das Schwierigere angelegt werden. In Volksschulen können die wenigen grammatischen Belehrungen, welche sich nicht an das Lesebuch anschließen, mit den orthographischen Diktirübungen in Verbindung treten. Zuletzt müssen auch Zusammenfassungen gemacht und Regeln gebildet, d. i. aus den Beispielen, aus dem Besonderen das Allgemeine entwickelt werden. Dergleichen Regeln können schon früh unter die praktischen Uebungen ge-

mengt werden, denn die Theorie soll die Praxis auf allen Stufen erhellen und begründen, und nicht hinterdrein hinken.

Die Sprachlehre.

Die elementarische Sprachlehre soll sich nach Curtmann an das Lesen, an die Rechtschreibung und an die Stylübungen anlehnen. Wenn auch das Lesebuch nicht nach dem Bedürfnisse geordnet wäre, so ließe sich nach seiner Ansicht gleichwohl die grammatische Uebung daran anlehnen. Den Anfang in derselben macht die Kenntniß der Hauptredetheile: des Dingewortes, des Zeitwortes, des Eigenschaftswortes. Nachfolgen soll die Kenntniß des Fürwortes, des Artikels, des Zeitwortes, des Umstandswortes, sobald die Schüler von Hauptredetheilen einige Besonderheiten eingeübt haben, z. B. Einzahl, Mehrzahl; natürliches, grammatisches Geschlecht; Gegenwart, Vergangenheit, Zukunft; Stammsylbe, Bildungssylben; einfaches, zusammengesetztes Wort. Dabei sollen keine eigentlichen Definitionen über diese Gegenstände stattfinden. Wenn die Kinder einen Abschnitt gelesen haben, so läßt man zuerst wiederholungsweise die grammatischen Begriffe, welche die Kinder schon inne haben, in dem Stücke aufsuchen, z. B. alle Eigenschaftswörter, alle Zeitwörter 2c.; dann wird zu neuen Gegenständen fortgeschritten. Kommt man an die Deklinationen und Conjugationen, so hüte man sich vor dem Hauptfehler, sie in herkömmlicher Reihenfolge zu lehren, man wähle vielmehr das Leichte und Nutzbare aus und stelle das Schwere und Seltene zurück. Erst nachdem die Casus einzeln zum Bewußtsein gekommen sind, lasse man das Schema durch Einzahl und Mehrzahl hindurch schreiben und hersagen, dann aber freilich auch bis zur Exaktheit einüben.

So wenig das Lesebuch die Reihenfolge der grammatischen Kennnisse bestimmt, um so viel mehr soll der Lehrer einen festen methodischen Leitfaden zur Hand nehmen und sich für jede Unterrichtsstunde eine grammatische Aufgabe und einen Gesichtspunkt festsetzen, unter welchem er den sprachlichen Unterricht an das Lesen, oder an das Rechtschreiben anlehnen will; er überspringe keinen wesentlichen Punkt.

Auf diese Weise, meint Curtmann, könne nicht eintreten, was Diesterweg befürchtet, daß angelehnter grammatischer Unterricht, wenn das Lesebuch nicht grammatisch geordnet sei, alle Einheit entbehre. Dem an das Lesebuch angelehnten Sprachunterricht müssen auch schriftliche Uebungen zur Seite gehen; einmal die orthographischen, welche in grammatischen Aufklärungen ihre Stütze finden, dann aber auch die stylistischen Vorübungen, welche in der Herbeischaffung und Handhabung zahlreicher Sätze bestehen.

Außer den vorhin genannten Gegenständen hat sich der angelehnte grammatische Unterricht noch über die Grundzüge der Satzlehre, über

Wortfügung (Rektion) zu verbreiten, weil sonst ja beim Lesen nicht richtig pausirt und betont, und beim Schreiben nicht richtig interpunktirt werden kann.

Eine weitere Stufe, die aber schwerlich für alle Volsschulen passen wird, ist die Satzverbindung mit der hinzugehörigen Interpunktion, wobei eine erschöpfendere Kenntniß der Bindewörter, der Satzverknüpfungen 2c. stattfände.

Was die Terminologie der grammatischen Begriffe betrifft, so will Curtmann wo möglich deutsche Namen gebraucht wissen. Liegt kein bezeichnender und hinlänglich ganz gegebener Ausdruck vor, so erscheint ihm die Forderung, einige Fremdwörter zu lernen, nicht übermäßig.

Man vergleiche damit, was unten im Artikel Gräfe über diesen Gegenstand gesagt ist.

Der deutsche Styl. Die ersten Vorübungen sind mündliche. Der Anschauungsunterricht muß so beschaffen sein, daß jedesmal etwas für die Vervollkommnung der Sprache herausspringt.

Noch wichtiger sind die Erzählungen als stylistische Vorübungen. Erst wenn die mündliche Uebung hierin bis zu einer gewissen Vollendung es gebracht hat, wird der Uebergang zur schriftlichen gemacht. Darauf wendet man sich mit ähnlichem Verfahren zu Beschreibungen und Abhandlungen auch wohl zu Geschäftsaufsätzen. Die Beschreibung soll hier nichts anderes, als Darstellung eigener Anschauung sein und zwar in nicht komplizirten Sätzen. Das Alles soll sich an das Lesebuch der Schüler oder noch besser an geeignete Vorlesebücher anschließen, welche die vorzulesenden oder durchzusprechenden Aufsätzchen bereits enthalten. Schwieriger ist die Stufe, wo dem Schüler lediglich der Stoff gegeben und die Form nur angedeutet wird, oder umgekehrt eine Form vorgehalten und der Stoff für dieselbe aus eigenen Mitteln verlangt wird. Die letzte und höchste Stufe der Stylübung, welche nur in Schulen von längerer Dauer, also bei Jünglingen und Jungfrauen erreicht werden kann, ist die der freien Arbeiten. Doch genügt es auch da nicht, ein Thema hin zu werfen und dem Schüler alles: Disposition, Stoff-Sammlung, Formbestimmung und Ausführung anheim zu geben. Auch hier noch muß die leitende Hand des Lehrers schaffen, helfen und Abwege verhüten.

Zahlenlehre.

Die naturgemäße Entwickelung des Zahlbegriffes bildet den ersten, den Anschauungs-Kursus der Zahlenlehre. Er beginnt mit dem Zählen, welches aber nicht das Herplappern der Zahlnamen bis 100, sondern das Zusammenfassen mehrerer Anschauungen in einer Summe ist, indem zu

dem vorhandenen immer ein einziges neues Element hinzutritt. Dieses anschauliche Zählen darf nicht über 10 oder 12 getrieben werden. Die Gegenstände, deren Zahl gefunden werden soll, müssen wechseln, wie auch Zerrenner und Andere verlangen. Innerhalb der Grenzen dieser anschaulichen Zahl beginnt nun das eigentliche Rechnen: Addiren, Subtrahiren 2c. Hierauf erweitert sich der Zahlenkreis von 10 — 20 oder höchstens 30. In demselben finden wieder die Uebungen im Addiren, Subtrahiren 2c. statt.

Curtmann läßt deßhalb nicht sogleich bis 100 zählen und kleine Posten, wie 2, 3 2c. bis zu 100 addiren, ohne zuerst in dem Umfang von 20 oder 30 subtrahirt oder multiplizirt zu haben, weil sich nur bis zur letzten Zahl zur Noth mit Strichen veranschaulichen läßt, bis 100 aber nicht, ohne Hülfe des Zehnersystems.

Die Ziffer tritt erst auf der dritten Stufe, wo die Elemente des Rechnens über die Anschauung hinaus erweitert werden, in ihre Rechte; das Zehnersystem muß erklärt werden, das Numeriren tritt ein. Zifferrechnen und Kopfrechnen werden in steter Verbindung betrieben. Die Abkürzung, welche im Zifferrechnen stattfindet, soll nicht vor dem ausführlichen Verfahren im Kopfrechnen kennen gelehrt werden.

Das schriftliche Rechnen wird Anfangs im Dienste des Kopfrechnens angewendet und nur allmählich wird zu der traditionellen Form hingeleitet. Dies könnte als die vierte Stufe im Rechnenunterrichte bezeichnet werden. Das Einmal Eins wird durch Reduktion der Multiplikation auf Addition gelehrt und muß bis zur Unauslöschlichkeit memorirt werden. In dieser Weise kann man auch das große Einmal Eins einüben lassen. Die Division als rückgehende Multiplikation kann nicht eher begonnen werden, bis die Multiplikation geläufig ist. Das Halbiren ist die einzige elementare Anwendung derselben. Dazu kommt das umgekehrte Einmal Eins: das Eins durch Eins, wobei jedoch die Reste nicht als Brüche erscheinen dürfen, und welches durch Reduktion auf die Subtraktion seine anschauliche Begründung erhalten muß. Die Antwort $24:3=8$ darf nicht erfolgen, ohne daß $24-8-8-8=0$ zur Erläuterung gedient hat oder dienen kann.

Die Stufe des Anwendungskursus. Auf derselben werden die festen Formen des schriftlichen Rechnens mit ihren sämmtlichen Abkürzungen auf die 4 Spezies angewandt und zugleich solche Einkleidungen gesucht, welche durch ein gewisses Nachdenken über die Lebensverhältnisse auf die eigentliche Rechnungsoperation zurückgebracht werden. Die Kenntniß der Münzen, des Maaßes und Gewichtes ist hier unerläßlich.

Die nächste Stufe hat die Brüche zum Gegenstand. Statt die Brüche mit sehr großen Nennern soll man lieber Dezimalbrüche behandeln, welche gegenwärtig kaum dem Niedrigsten unbekannt bleiben dürfen. Die Bruchrechnung soll zugleich in ihrer Anwendung auf das gemeine Leben und als Erleichterung für andere Rechnungen behandelt werden.

Die Regel de tri läßt sich füglich auf die Bruchrechnung reduziren. Die folgende Stufe umfaßt alle praktischen Rechnungen des bürgerlichen Lebens, in weiterem Umfange und in den übrigen Formen. Hier sind die Abkürzungen an ihrem Platze; auch auf das Geschwindrechnen muß jetzt Werth gelegt werden.

Der folgende wissenschaftliche Cursus gehört für Diejenigen, welche noch eine Zukunft der mathematischen Bildung haben, für andere wäre er Luxus. Er beginnt mit einer Rekapitulation der ganzen Zahlenlehre mit Begründung, vielleicht schon mit Zuziehung der Buchstaben als allgemeiner Zahlzeichen und der Gleichungen als allgemeinster Rechnungsform. Algebra muß mit dem Denkrechnen verbunden werden, damit der Schüler nicht auf den Gedanken kommt, sie sei eine ganz andere Disziplin, als das synthetische Rechnen. U. s. w.

In Volksschulen braucht sich weder ein Leitfaden, noch eine Aufgabensammlung in den Händen der Schüler zu befinden, weil dadurch die Gefahr des Mechanismus ꝛc. vermehrt wird. Beim arithmetischen Unterricht muß das lebendige Wort des Lehrers mehr herrschen, als irgendwo.

Geometrie.

Curtmann verweist die elementare Geometrie an den Anschauungsunterricht und will die Geometrie selbst nicht vor dem 12. Jahre begonnen wissen. Nicht mit Linien, Flächen soll darin begonnen werden, sondern mit der Gestalt, Größe naheliegender Gegenstände, wobei die Schüler Linien, Winkel, Höhe, Richtung, Gleichheit ꝛc. kennen lernen.

Die 2. Stufe dieses Unterrichts ist die technische Nachbildung der verschiedenen Linien, Winkel, Figuren, Vierecke, wobei Kreise ausgeschlossen werden, weil Zirkel dazu gehören. Als Hauptsache sollen die Uebungen im Vergleichen und Messen betrachtet werden.

Im eigentlichen geometrischen Kursus gebraucht der Schüler erst Zirkel und Linial; da soll auf saubere Figurenzeichnungen genau gehalten werden. Statt des Gebrauches eines Leitfadens soll man ein Figurenheft anfertigen lassen und dabei die Schüler beständig im unmittelbaren Messen üben. Der Schüler soll den Sinnen mißtrauen und die Beweise auf verschiedene Art darthun ꝛc. Dazu soll man besonders die Congruenzsätze benützen. Bei der Lehre von der Gleichheit und Aehnlichkeit der Figuren soll man die Veranschaulichung durch wirkliches Messen und Theilen festhalten und sich überhaupt mehr an das halten, was praktischen Werth hat. Vorzüglich möge man in der Volksschule das Messen fleißig üben und dasselbe mehr praktisch lehren als demonstriren.

Curtmann gibt also das bildende Element mehr oder weniger auf und hebt das Praktische hervor.

Zeichnen.

Der elementarische Zeichenunterricht ist ein Seitenzweig des Anschauungsunterrichtes und mit den Elementarübungen des Schreibens nahe verwandt. Auch Curtmann verlangt von demselben bloß das, was die vorhergehenden Methodiker verlangen. Die Kinder sollen dadurch zu einiger Sicherheit des Augenmaaßes und zu mäßiger Festigkeit der Hand in der Führung des Griffels durch Ziehen gerader Linien rc. gebracht werden.

Die zweite Stufe ist die des Copirens. Zuerst soll Einfaches, d. h. Geradliniges, Rechtwinkliges und von krummen Linien die gleichmäßig gekrümmte, kopirt werden. Die Einfachheit leidet nicht darunter, wenn wirkliche Dinge, Geräthschaften, Gebäude, Zierathen abgebildet werden. Von den einfachsten Umrissen geht es zu etwas verwickelteren, doch noch ohne Schattirung. Die Mädchen sollen Früchte und Blumen zeichnen, die Knaben Waffen, Gebäude rc. Thiere und Menschen sollen nicht in den Kreis des Elementarunterrichts gezogen werden. Auch das Kartenzeichnen gehört nicht hieher.

Auf der dritten Stufe findet das Zeichnen nach der Natur Statt. Die vierte Stufe enthält das Zeichnen nach selbstgeschaffenen Vorstellungen. (Vergl. im Art. Harnisch p. 366 diesen Gegenstand!)

Die Geographie.

Die herkömmliche Methode war sonst die analythische, wonach man mit dem Erdkörper als Ganzes begann und ihn allmählich in Welttheile, Länder rc. zergliederte. Dieser Lehrgang entspricht nicht der psychologischen Entwickelung des Kindes. Das thut vielmehr die synthetische, welche, von einem Punkte der Erdoberfläche ausgehend, nach und nach die Betrachtung aller Länder daran reiht und mit dem Ganzen schließt. Da sich jedoch nur der Heimath, nicht aber den übrigen Ländern ein entschiedener Vorzug rücksichtlich der Anschaulichkeit zusprechen läßt, so bietet die Synthese nur im Anfange eine natürliche Stufenfolge, in der Mitte dagegen verläßt uns ihr Prinzip als Wegweiser.

Curtmann wählt daher einen der Hauptsache nach synthetischen Stufengang, welcher jedoch nach pädagogischen Bedürfnissen auch analytisch wird.

Die 1. Stufe bildet die anschauliche Heimathskunde, d. h. eine schäfere Darstellung dessen, was in dem Anschauungsunterricht unter den Rubriken: Umgebung des Hauses, Umgebung drs Wohnortes rc. vorgekommen ist. Scharfe Orientirung nach den Himmelsgegenden und den hervortretendsten Punkten der Gegenden ist die Basis, worauf die kleineren Bestimmungen ruhen.

2. Stufe. Die Fremde als Gegensatz der Heimath. Jede heimathliche Erscheinung wird mit einer auswärtigen verglichen. Der Bach

führt auf den Fluß, der Teich auf den See, der Hügel auf den Berg. Man erzählt von dem Meere, von dem Montblanc, von der Wüste Sahara, von den Schneefeldern Grönlands ꝛc. immer als Gegensatz gegen das Einheimische.

3. Stufe. Landkartenkenntniß. Man legt zuerst eine Karte der Heimath vor, oder zeichnet eine, so gut es geht. Daran lernt der Schüler die Bedeutung der Zeichen. Mit ihr vergleicht man eine Generalkarte, läßt darauf die größeren Orte der Spezialkarte wieder finden, setzt sie aber mit der Fremde in Verbindung. Richtungen werden verfolgt, so weit die Karte reicht, Entfernungen werden gemessen, bis das Augenmaaß sie taxirt.

4. Stufe. Das Vaterland wird nach allen Seiten hin beschrieben, nicht erst physisch und dann statistisch, sondern beides in dem Verhältnisse, wie das Interesse am meisten geweckt und die Anschauung am deutlichsten wird. Man geht von dem engeren Vaterlande aus, schreitet zu den angrenzenden Ländern fort und fügt die übrigen gruppenweise hinzu.

Die 5. Stufe behandelt das Ausland als Gegensatz gegen das Vaterland; zuerst Europa, dann auch die übrigen Welttheile. Man hat hier die doppelte Aufgabe, zu zeigen, daß überall in der Welt Menschen wohnen, wie wir, daß Gott allenthalben für seine Geschöpfe gesorgt hat, daß es auch in jedem Lande anders als bei uns ist, daß die größte Mannigfältigkeit in der Schöpfung herrscht Deshalb wende man gerade auf die Ländervergleichung den meisten Fleiß.

Die 6. Stufe lehrt die mathematische Geographie. Nicht als wenn nicht schon Manches aus diesem Gebiet gelegenheitlich vorgekommen wäre, allein für die ausführliche Belehrung muß die größere Reife abgewartet werden. Ohne Globus läßt sich in diesem Unterrichte schwer etwas ausrichten. er muß beständig den Schülern vor Augen seyn. Noch besser ist ein Tellurium und Lunarium, nur leider für die meisten Schulen zu theuer. Wo aber auch kein Apparat vorhanden ist, kann der Lehrer doch Manches versinnlichen. Eine Kugel kann man sich immer verschaffen und durch Herumtragen um ein Licht die wechselnde Beleuchtung des Mondes und der Erde zur Anschauung bringen. Eine Kugel um einen Faden geschwungen veranschaulicht den Lauf der Planeten um den Zentralkörper ꝛc.

Die Naturgeschichte.

Die Anfänge dieses Unterrichtes liegen noch entschiedener in dem Anschauungsunterrichte, als die der übrigen Realien; ja man kann sagen, die Naturgeschichte wird in einem fortgesetzten Anschauungsunterrichte gelehrt. Vieles kann deßhalb auch nicht in der Schulstube erreicht werden. Exkursionen gehören zu den hauptsächlichsten Hülfsmitteln des naturgeschichtlichen Unterrichtes. Auch sind Sammlungen dazu nöthig.

Die 1. Stufe nach Beendigung des allgemeinen Anschauungsunterrichtes, also etwa nach dem 8. Jahr, beschäftigt sich mit einer etwas sorgfältigeren Betrachtung von ausgewählten Individuen aus allen Naturreichen, welche sich entweder unmittelbar anschauen lassen, oder wenigstens oft vorgekommen sind. Man soll sich dabei an das leicht Erkennbare und an die Umgangssprache halten.

2 Stufe. Gruppiren der einheimischen Naturalien. Man stellt ohne Rücksicht auf System eine Anzahl ähnlicher Gegenstände zusammen und vergleicht ihre Eigenschaften.

3. Stufe. Fremde Naturalien durch künstliche Anschauung nahe gebracht, wobei man von denen ausgeht, welche bestimmte Berührungspunkte zu dem Leben der Kinder haben, z. B. der Wallfisch durch seinen Thran, der Kaffeebaum durch seine Bohnen.

2. Stufe. Eintheilung. Nachdem eine hinlängliche Menge von Individuen und Arten kennen gelernt ist, wird die ordnende Eintheilung vorgenommen. Alles wird verglichen, die unwesentlichen Merkmale werden ganz ausgeschieden, an den wesentlichen wird das Höhere von dem Niederen unterschieden. Hauptsache dabei ist die Anleitung zum Sammeln.

5. Stufe. Beobachtung des inneren Lebens in der Natur. Nicht bloß die Erscheinung soll beobachtet werden, sondern auch ihre Ursachen und Wirkungen. Spitze dieses Unterrichts ist die Lehre von dem Organismus des Menschen, des Körpers, doch auch einigermaßen des Geistes. Die Gesundheitslehre gehört davon in die Volksschule.

Naturlehre.

Davon kann die Volksschule nur die allerersten Anfänge, das unmittelbar Anschauliche behandeln.

Die 1. Stufe beschränkt sich auf die Erscheinungen, welche dem Schüler ohne absichtliches Suchen zur Anschauung kommen und ohne künstlichen Apparat erklärt werden können.

Die 2. Stufe ist die technische. Künstliche Versuche werden angestellt und erklärt, aber nicht ihren Tiefen und Gründen nach, sondern nur thatsächlich. Dieses Verfahren entspricht der Realschule. Die Elektrisirmaschine, die Voltaische Säule 2c. wird vorgeführt.

Die 3 Stufe ist die wissenschaftliche; es wird überall nach dem Grunde gefragt. Sie gehört für das Gymnasium und für die vollständige Realschule. Da ist Geometrie und Algebra vorhanden; da kann das Gesetz des Falls, die Richmann'sche Regel, das Mariottische Gesetz erläutert werden. U. s. w.

Die Geschichte.

Auch dieser Unterricht hat einen Anschauungskursus; denn der Schüler muß erst Elemente besitzen, ehe zu deren Verbindung geschritten wer-

den kann. Diese Elemente sind Erzählungen einzelner Thatsachen, gleichviel, ob mit wirklich historischer Unterlage, oder mit traditioneller und poetischer. Curtmann zeigt die Gattungen dieser Erzählungen an:

a) Aus der alten Geschichte Herkules, seine 12 Thaten, Theseus, Odysseus, Romulus und Remus, Raub der Sabinerinnen 2c.
b) Aus der mittleren Geschichte: der gehörnte Siegfried, Chriemhildens Rache, Attila 2c.
c) Aus der neueren Geschichte, z. B. Luther in Worms, Kaiser Max auf der Martinswand, die Bartholomäusnacht, Gustav Adolph in München, Wallensteins Tod, die Türken vor Wien, Prinz Eugen vor Belgrad 2c

Die 2. Stufe besteht in den historischen Ergänzungen zum völligen Verständniß der Bibel, woran sich die Hauptzüge der Religionsgeschichte reihen. Die Geschichte des jüdischen Volkes wird also ausführlich mit allen Angrenzungen behandelt. Kanaan, Aegypten mit seinen Pharaonen und Bauwerken, die schifffahrenden Phönizier, die sterndeutenden Chaldäer, die weichlichen Babylonier und Perser, Alexander der Große, die Syrer, die Römer, Einfluß der römischen Weltherrschaft auf die Ausbreitung des Christenthums, die Bekehrungen im Mittelalter, die Bedrängniß der Christen durch die Muhamedaner, die Spaltung der Kirche gibt bildenden Stoff für den Unterricht in der Geschichte. Auch Curtmann will also den Geschichtsunterricht an die biblische und Kirchengeschichte anlehnen, wie dieß auch Andere verlangen.

3. Stufe. Aus den Biographien und Gruppen werden nun Völker und Zeitalter, deren Repräsentanten jene Helden sind. Die Geschichte der Hebräer und ihrer Nachbarvölker wird erzählt. Die morgenländischen Völker werden nur als Hintergrund für das Bild des Hauptvolks der Hellenen benutzt. Ihre Sitten und Großthaten werden ausgemalt. Von ihnen wendet man sich zu den Römern und schildert die großartigsten Begebenheiten ihrer Geschichte und vergißt nicht, sich der vorigen Stufe anzuschließen. Es werden dargestellt: Pompejus in Jerusalem, Antonius in Aegypten, Augustus als Schützer des Herodes, Nero als erster Christenverfolger, Constantin als erster christlicher Kaiser. Von da wendet sich die Erzählung zu Deutschland: zu Hermann, Alarich und Theodorich, zur Völkerwanderung und zu Karl dem Großen, und was zwischen beiden liegt, den Arabern. U. s. w. U. s. w.

Jetzt erst auf der 5. Stufe soll nach Curtmann der ausführliche Unterricht in der vaterländischen Geschichte folgen.

Die 5. Stufe stellt die Geschichte als Entwickelung der Menschheit, als Nachweisung der Erziehung durch die göttliche Vorsehung dar, was aber nicht Gegenstand der Volksschule sein kann.

Der Religionsunterricht.

Dessen erster Anknüpfungspunkt soll nach Curtmann das Sittengesetz sein. Dabei soll der Name Gottes bald genannt und das Kind frühzeitig mit in die Kirche und zu den heiligen Gebräuchen geführt werden, aber nicht oft, nicht so, daß es den Reiz der Neuheit verliert, sondern um einmaligen tiefen Eindruck zu unterhalten und Anknüpfungspunkte zur religiösen Unterredung zu gewinnen. Durch das Beispiel Anderer soll das Kind mit Ehrfurcht gegen Gott erfüllt werden. Man soll auch dort das Kind Gott in der Natur schauen lassen und es bei allen großen Erscheinungen auf ihn hinweisen. Erzählungen aus der biblischen Geschichte sollen ebenfalls zur Entwickelung des religiösen Gefühles benützt werden. Besonders soll dieß mit dem Gebete geschehen.

Bibelkunde. Dieselbe soll mit dem Eintritt in die Schule als Erzählung ausgewählter biblischer Geschichten beginnen. Curtmann will, wie Gräfe, bei diesen Erzählungen keine moralisirenden Zuthaten haben. Nach ihm müssen die Erzählungen des alten Testamentes denen des neuen vorausgehen, weil sie kindlicheren Inhaltes sind, als die letzteren.

Der 1. Kursus in der biblischen Geschichte enthält Geschichten, der 2. Kursus verbindet dieselben allmählich zur Geschichte und durchwandert dasselbe Gebiet, aber ausführlicher. Der 3. und 4. Kursus haben es mit der eigentlichen Bibelkunde zu thun, so nämlich, daß der 3. einen Bibelausspruch enthält, der 4. in die Bibel einführt. Die biblische Geschichte wird erweitert, so daß die Geschichten zu einer Offenbarung werden und die biblische Geschichte in die Religionsgeschichte übergeht und zugleich Anhaltspunkte für die Profangeschichte gewährt. Curtmann gibt, gleich Gräfe, Vorschriften über Bibellesen und Bibelerklären.

Glaubens- und Sittenlehre. Wenn gleich die Lehren der Religion aus der Offenbarungsurkunde entwickelt werden sollen, so ist doch Curtmann keineswegs der Ansicht, daß diese gelegenheitliche Entwickelung schon genüge, sondern er verlangt vielmehr auch noch einen Unterricht über zusammenhängende Glaubens- und Sittenlehre nach Anleitung des Katechismus. Er ertheilt nun auch Vorschriften über die Behandlung des Katechismus.

Der Gesang.

Der eigentliche Unterricht desselben soll vom 2. Schuljahr an beginnen und zwar dadurch, daß, wie im Sprachunterricht, vom Ganzen auf das Einzelne gegangen wird. Es sollen also Liedchen vorgesungen, in ihren einzelnen Tönen betrachtet und eingeübt werden. Sobald das Kind Höhe und Tiefe der Töne unterscheidet, sollen ihm die Zeichen, die Noten gegeben werden, damit es, wie die Note auf der Skale steigt und

fällt, mit der Stimme steige und falle. Im Anfang sollen die Noten nur von einerlei Werth, der Takt immer der nämliche sein. Von den Tonarten darf auf der 1. Stufe nur C=dur angewandt werden; allmälich wird zu G=dur und D=dur übergegangen; kommt noch A=dur und F=dur hinzu, so dürfte der Kreis für Kindergesänge schon ziemlich weit genug sein. Die Stimmübungen gehören in die 2. Stufe. Die kleinsten Kinder sollen nicht mit La singen, selbst nicht mit den Notennamen.

2. Stufe. Was die Kinder bisher nach der Leitung eines Instrumentes gesungen haben, sollen sie hier frei singen lernen. Daher die Treffübungen, das Selbstbezeichnen der Töne durch Noten, das Taktschlagen, das Zählen.

Den 3. Kursus bildet die Lehre von der Harmonie. Hiedurch wird aber nicht gesagt, daß die Kinder eine Theorie der Harmonie vernehmen sollen, sondern es heißt nur so viel, als: die bisher einstimmigen Gesänge sollen mit zwei=; drei=, vierstimmigen vertauscht werden.

Auch Curtmann hält die Noten für vollkommnere Zeichen, als die Ziffern, indem sie mannigfaltigerer Modifikationen fähig sind, auch das Steigen und Fallen der Töne anschaulicher darstellen. Er will aber nicht damit sagen, daß man beschränktere Zwecke des Gesangunterrichts nicht recht wohl mit Ziffern erreichen könne. Der Lehrer soll auf Unterrichtsmittel gefaßt sein, und nach Umständen das Eine oder das Andere benutzen.

Beneke,
(Fr. E.)

wurde 1798 zu Berlin geboren; machte 1815 den Feldzug als freiwilliger Jäger mit; studirte Theologie, hernach Philosophie, welcher Wissenschaft er sich mit so großem Erfolge widmete, daß er nach Hegels Tod 1832 als Professor derselben ernannt wurde.

Unter seinen vielen Schriften sind die merkwürdigsten:

„Lehrbuch der Psychologie" (Berlin, Posen und Bromberg bei Mittler. 1833) und

„Erziehungs= und Unterrichtslehre" (in demselben Verlage 1835 u. 1836.)

Letzteres Werk besteht aus 2 Theilen, von denen der 1. die Erziehungslehre und der 2. die Unterrichtslehre enthält.

Der 1. Theil enthält die Einleitung, welche von den Grundbegriffen, vom Zwecke der Erziehung, von der Erziehungswissenschaft und Erziehungskunst rc. handelt; hierauf stellt er die Erziehungslehre im engeren Sinne dar.

Der Mensch hat 3 Erzieher: die äußere Natur, seine Schicksale und andere Menschen. Die Erziehung durch die äußere Natur ist zwar die allgemeinste, schreitet aber allein sehr langsam fort und wird bald erschöpft. Die Erziehung durch die Schicksale wirkt nicht selten sehr rasch, verzieht und verderbt aber eben so oft, als sie wohlthätig wirkt. So möchte die 3. Erziehung, die durch andere Menschen, das meiste Vertrauen verdienen. Zwar muß sie die beiden ersten mannigfach zu Hülfe rufen, aber sie kann diese leiten und ins Unendliche hin vervielfältigen.

Von dieser eigentlichen Erziehung lassen sich die allgemeinsten Grundverhältnisse leicht angeben: Das erste derselben besteht darin: die gebildete Vernunft zieht die ungebildete zu sich herauf und zwar absichtlich und bewußt. Der Begriff der Erziehung im engern Sinne des Wortes ist also: absichtliche Einwirkung von Seiten der Erwachsenen auf die Jugend, um diese zu der höheren Stufe der Ausbildung zu erheben, welche die Einwirkenden besitzen und überblicken. Die Erziehung, als Priesterin im Heiligthume der menschlichen Kultur, hat das heranwachsende Geschlecht in die Mysterien derselben einzuweihen, damit das an Einsicht und Geschicklichkeit, an Wissenschaft und Kunst, an sittlicher Reinheit und Stärke, an religiöser Wärme und Innigkeit, kurz an Vollkommenheit jeglicher Art Erworbene nicht wieder verloren, sondern erhalten werde für immer reicheres Anwachsen und eine immer vollkommnere Läuterung.

Gleich Curtmann hebt Beneke drei Momente hervor, von denen die Erziehungslehre ausgehen muß, nämlich: Wohin hat dieselbe zu blicken, oder welches sind ihre Zwecke? Von wo hat sie auszugehen, oder was ist das für die Erziehung Gegebene? Und wie, durch welche Mittel und Operationen kann die Bildung geschehen?

Auf die Frage, zu welchem Punkte die Erziehung hinauf ziehen solle, ist die nächstliegende Antwort: zu dem, auf welchem die Erziehenden selber stehen; der Sohn soll zu dem erzogen werden, was der Vater ist; die Tochter soll das Ebenbild der Mutter werden. Eine bestimmtere Ausprägung dieses Verhältnisses liegt in der Forderung, daß man den Zögling für die Welt erziehe. Da er in der Welt zu leben habe, so müsse er auch so gebildet werden, daß er sich derselben anzuschmiegen wisse.

Wissenschaftlich ist diese Ansicht von Locke am würdigsten ausgebildet worden. Dagegen hat man mit Recht eingewendet, der Mensch sei nicht blos gemacht, im Leben fortzukommen und sein Leben zu genießen. Die höhere intellektuelle und moralische Bildung sei mehr als alles Wohlbefinden. Die Erziehung hat sich ein ideales Ziel zu setzen. Allein, woher sollen wir die Ideale nehmen? An ein allgemein-gleiches Angeborensein kann doch auf dem jetzigen Standpunkte

der Psychologie unmöglich gedacht werden. Also der Eine wird sie sich so, und der Andere anderes bilden; und wer sichert uns unter diesen Umständen, daß nicht, uns unbewußt, die Einseitigkeiten und Verkehrtheiten, wo nicht des Einzelnen, doch des Volkes und des Zeitalters darin aufgenommen werden? Die Geschichte der Erziehung liefert hievon nur zu viele Beispiele.

Diese und ähnliche Betrachtungen haben zu der dritten Ansicht geführt: daß man nämlich das wahre Ziel nur erreichen könne, wenn man der Natur gemäß erziehe. Die bekannteste Ausbildung dieser Forderung ist die von Rousseau. Nach ihm ist das Ideal nicht vorwärts, sondern rückwärts zu suchen: im ursprünglichen Naturzustand des menschlichen Geschlechts Es gibt nur einen Weg zum rechten: wir müssen den Zögling, mit Abstreifung alles dessen, was der Kultur angehört, zum ursprünglichen oder zum Naturzustande zurückführen. Was Beneke über diese Ansicht sagt, wurde schon oben p. 25 in der Anmerkung mitgetheilt. Das Resultat, welches Beneke aus diesen Betrachtungen zieht, ist dieses: wir wollen den Menschen ideal erziehen, aber nicht nach in der Luft schwebenden, der menschlichen Natur fremden Idealen, welche vermöge dessen in der Ausführung zur Karrikatur werden müßten, sondern (und hier nehmen wir auch die Rousseau'sche Idee, aber in tieferer Erfassung, auf) nach einem Ideale, welches wir aus den innersten Grundlagen der menschlichen Natur heraus bestimmt haben.

Ueberhaupt aber ist durch solche allgemeine Begriffe, wie die bisher angeführten und die mit ihnen auf gleicher Stufe stehenden (wie wenn wir selber vorhin vom Hinaufziehen zur „gebildeten Vernunft" gesprochen, oder wenn man gesagt hat, der höchste Zweck müsse der sein, „zur Religion" zu erziehen) nur wenig gewonnen. Wir müssen uns die Normen der Vollkommenheit im Einzelnen geben lassen: von der Moral, der Logik, der Aesthetik, der Religionsphilosophie, und was das Leibliche betrifft, von der Physiologie Da alle diese Wissenschaften, nur die letztere ausgenommen, es mit den Produkten der menschlichen Seele zu thun haben, so müssen wir die Bildungsformen dieser tiefer durchforschen. So sehen wir uns denn, für die bestimmtere Ausprägung der Erziehungszwecke. in letzter Instanz an die Psychologie gewiesen. Sie kann zwar die Ideale, deren wir für die Erziehung als regelnder Normen bedürfen, nicht schaffen; sie kann die Gegenstände, auf die es bei der Erziehung ankommt, nicht geben, aber das Licht, dessen wir zu einer klaren und scharfen Auffassung derselben bedürfen, können wir von ihr erhalten.

Was die Erziehungsmittel betrifft, so wird zuerst die irrige Ansicht erwähnt, daß in der Erziehung Alles mit dem bloßen Darstellen seiner selbst schon gethan sein solle. Daß dieß nicht genüge, erkennt man schon daraus, daß sich keiner immer so darstellt, daß er als

nachahmungswürdig erscheint. Ueberdieß erzieht der Erzieher nicht allein, und man hat nicht mit Unrecht behauptet, daß der Einfluß der Amme auf das Kind auch in psychischer Hinsicht wichtiger sei, als der irgend eines andern Menschen in einer späteren Lebenszeit. In derselben Weise wirken fortwährend die Einflüsse der Umgebungen mit. Ueberdieß stellt sich dem Gelingen der Erziehung durch bloße Darstellung schon durch den weiten Abstand der höher gebildeten Vernunft von der ungebildeten eine unüberwindliche Schwierigkeit entgegen. Nicht einmal das Auge des Kindes reicht zu jener Höhe hinan, und noch weniger kann es an ein Hinaufklimmen ohne weitere Hülfe denken.

In den bei weitem meisten Fällen ist es also an der bloßen Darstellung und der unmittelbar aus den Familienverhältnissen heraus erfolgenden Erziehung nicht genug, sondern es wird daneben wesentlich Erziehungskunst erfordert.

Es folgt hierauf eine Betrachtung der Erziehung als Kunst; ihre Aehnlichkeiten mit andern Künsten und ihre Unterschiede vor andern werden auf ähnliche Weise, wie in Grasers Divinität, angegeben. Dabei wird die falsche Ansicht widerlegt, daß die Erziehungskunst nichts weiter zu thun habe, als daß sie die dem Zöglinge angeborne Individualität hervorbilde und überhaupt nur anregen solle. Die Hypothese ist verschieden ausgebildet worden. Während Einige angenommen haben, jeder Mensch trage eine eigenthümliche ideale Persönlichkeit in sich, welche nur eingehüllt sei, und der Freimachung, der Entfaltung bedürfe, haben Andere auch sehr unideale, ja selbst im höchsten Grade moralisch abweichende Individualitäten als angeboren gesetzt. In diesem letzteren Falle würden dem günstigen Erfolge der Erziehung unüberwindliche Schwierigkeiten entgegen gesetzt; im ersteren Falle käme alles darauf an, den angebornen idealen Grundtypus heraus zu erkennen (zu diviniren) und wir hätten eine gedeihliche Entwickelung zu hoffen. Allein alle Erfahrungen zeigen, daß die Erziehung mehr sein muß, als ein solches Hervorheben des fertig Gegebenen. Manche hegen auch die Ansicht, daß die Erziehung nicht auf Wissenschaft zu begründen, sondern unmittelbar durch ein eigenthümliches Talent, einen besondern praktischen Takt bedingt sei. Die Geschichte der Pädagogik lehrt deutlich, daß die ausgezeichnetsten Theoretiker sich als die schlechtesten Praktiker bewiesen hätten. Darauf wird erwiedert, daß allerdings die Kunst vielfach über die Wissenschaft hinausgehen muß und ohne ausgedehnte und tiefere Erkenntniß, in der Form eines instinktartigen Taktes nicht bestehen kann; daß aber auf den bloßen Takt sich nicht vertrauen läßt. Andere glauben auch, es genüge bei der Erziehung die bloße Erfahrung und jene müsse also auf diese begründet werden; allein die Erziehungserfahrungen bleiben großentheils zu lange aus, als daß die Wirkungen mit Sicherheit auf die Ursachen bezogen werden könnten; ja sie treten zum

Theil erst dann ein, wenn der Zögling den Augen des Erziehers ent-entrückt ist.

Die Erziehungskunst kann nur eine sichere Leuchte durch eine Erziehungswissenschaft gewinnen, welche selbst wieder durch eine bis zu den tiefsten Grundelementen der menschlichen Natur vorgedrungenen Psychologie aufgeklärt wird. Die Pädagogik ist der Hauptsache nach eine angewandte Psychologie, und ihr Schicksal von dem Schicksale dieser letzteren abhängig (Vergl. oben Greiling p. 59).

Die Reform, welche in dieser Zeit in der Psychologie eingetreten ist, muß auch für die Pädagogik von dem weitreichendsten Einflusse sein.

Als eine Hauptschwierigkeit, womit die Erziehungskunst zu kämpfen habe, hat man bisher den Widerstand hervorgehoben, welcher dem Erzieher das ungünstig Angeborne entgegenstelle. Allein man ist bereits zu der Einsicht gelangt, daß die wirklich angebornen Anlagen einen weit mehr elementarischen Charakter haben und für ihre Entwickelung eine große Weite lassen, und daß der Schein für jene Annahme nur dadurch entsteht, daß man zu spät anfängt zu beobachten, zu einer Zeit, wo sich schon mancherlei bestimmte Talente, Charaktereigenschaften ꝛc. gebildet haben, welche man, aus Trägheit oder Indolenz auch dann, wenn sie unerwünschter Natur sind, als unveränderlich betrachtet. Die neue Psychologie zeigt aber, daß in moralischer Hinsicht gar nichts angeboren ist, indem alle Formen des Moralischen einen so hohen Grad von Bildung oder solche Zusammengesetztheit enthalten, daß sich in dem Angebornen nicht einmal etwas Analoges finden kann. Der Gegensatz zwischen dem Sittlichen und dem Unsittlichen entsteht erst durch vielfache Verschmelzungen und Aneinanderbildungen; alles Angeborne ist gegen denselben durchaus indifferent. Die intellektuellen Vorzüge und Mängel sind allerdings weit mehr im Allgemeinen vorgebildet; aber da doch kein Inhalt des Vorstellens angeboren ist, so entbehren auch sie jeder gegenständlichen Bestimmung und bieten demnach ebenfalls für die Ausbildung eine große Weite dar. Von Seite des Angebornen stellen sich also der Erziehungskunst keine größern Schwierigkeiten entgegen, als welche alle übrigen Künste in Hinsicht des ihnen zur Bearbeitung gegebenen Stoffes zu überwinden haben. Die Hauptschwierigkeit liegt darin, daß die Entwickelung der menschlichen Natur eine weit längere Zeit und eine weit angespanntere und mannichfaltigere Aufmersamkeit in Anspruch nimmt, als bei irgend einer andern Natur der Fall ist; und daß der geistigen Natur des Menschen eine ungleich größere Selbstthätigkeit und Produktionskraft inwohnt. Die Entwickelung der Seele steht keinen Augenblick still, wartet nicht, wie der Marmor oder die Leinwand auf die gelegentliche Thätigkeit des Künstlers; auch ohne sie bildet sie sich in jedem Au-

genblicke fort. Wenn also nichts Gutes, Förderliches gebildet wird, bildet sich Verkehrtes und Verderbliches.

Es wird nun das dritte oben bezeichnete Moment, wovon die Erziehung auszugehen habe, zur Betrachtung genommen und die Natur des vom Erzieher Vorgefundenen untersucht.

Zuerst ist von der innigen Einheit des Leibes und der Seele und ihrer gegenseitigen Einwirkung die Rede. Deßwegen ist die physische Entwickelung des Kindes für seine psychische Ausbildung so wichtig. Weil das Kind den ungünstigen Einwirkungen einer krankhaft gereizten oder gespannten körperlichen Entwickelung keinen Widerstand zu leisten vermag, wodurch die noch so trefflich angelegte intellektuelle, ja selbst die Gemüths- und Charakterbildung untergraben werden kann; so muß der Erzieher die Ausbildung des Körpers stets aufmerksam im Auge behalten und für die physische günstig zu stimmen suchen.

Rücksichtlich der Natur des von der physischen Seite Vorgefundenen sagt Beneke vor Allem, daß man sich bisher die der Seele inwohnenden Kräfte in den Formen gedacht hat, welche sich in der ausgebildeten Seele vorfinden. Allerdings, da der ausgebildete Mensch urtheilt, schließt, will 2c., und diese Akte aus seinem Innern heraus erfolgen: so müssen wir ihm in Beziehung darauf Vermögen oder Kräfte, zu verstehen, zu urtheilen, zu schließen, zu wollen 2c. beilegen. Aber hieraus folgt doch noch keineswegs, daß ihm dieselben auch schon ursprünglich oder als angeboren zukommen. Sie können auch erst geworden sein, und vielleicht durch eine lange Reihe von Zwischenentwickelungen geworden, wo denn also die psychischen Formen, auf welche es hierbei ankommt, als im Angebornen noch in keiner Art vorhanden zu setzen wären. Man nehme z. B. den Verstand. Das Kind in seiner ersten Lebenszeit versteht noch nichts; und wodurch also sind wir berechtigt, ihm schon für diese Zeit einen Verstand zuzuschreiben? Wenn man gemeint hat, derselbe schlummere nur während der früheren Zeit im innern Grunde der Seele, und erwache erst später 2c: so ist dies unstreitig eine ganz müssige Annahme, zu deren Begründung niemals ein klares Wort hat hervor gebracht werden können; wie sie denn auch nicht aus der bildlichen oder mythischen Form herausgekommen und wissenschaftlich bestimmter ausgeprägt worden ist. Das Verstehn geschieht durch Begriffe und diese sollen dann eben durch den Verstand gebildet werden; aber eine genauere psychologische Beobachtung zeigt uns (wie wir später sehen werden) eine ganz andere Entstehungsweise der Begriffe, zu welcher wir ein solches angebornes Vermögen gar nicht bedürfen. Eben so mit der Urtheilskraft, dem Willen 2c. Man hat bei allen diesen Annahmen fälschlich das in der ausgebildeten Seele Beobachtete, weil man seine eigenthümliche Form nicht aus Anderem abzuleiten oder zu erklären wußte, ohne Weiteres auf die ursprüngliche übertragen und für diese substantiirt.

Aber die wahren psychischen Urvermögen sind von ohne allen Vergleich einfacherer Natur.

Man hat eingewandt: da doch jeder wahrhaft menschlich Ausgestattete in sich Verstand, Urtheilskraft, Willen ꝛc. entwickelt, so müsse auch hiefür bei allen Menschen eine angeborne Nothwendigkeit gegeben sein. Dies leugnen wir keineswegs, bejahen es vielmehr mit der größten Entschiedenheit. Aber es fragt sich, ob dasjenige, was die Verstandes-, Urtheils-, Willensbildung allgemein menschlich nothwendig bedingt, schon ihre Form an sich trage, oder nicht vielleicht eine ganz andere; also (um es noch in anderer Art bestimmter zu bezeichnen) ob die Begriffe, das Urtheilen, das Wollen im Angebornen präformirt, oder nicht vielmehr bloß prädeterminirt seien durch etwas von ganz anderer Form. Man mache sich dies vorläufig durch ein Beispiel aus einem andern Naturgebiete anschaulich. Daß der Pflaumenbaum Pflaumen, der Apfelbaum Aepfel, der Weinstock Trauben trägt, muß unstreitig in ihnen mit Nothwendigkeit prädoterminirt sein; aber es wäre doch unstreitig eine ganz wunderliche Annahme, wenn man diese Prädetermination darin bestehend dächte, daß schon in dem Setzlinge, etwa in dessen Säften, kleine Pflaumen, Aepfel, Beeren ꝛc. vorhanden wären, aus welchen dann später die großen würden. Die Annahme nun von einem angebornen Verstande, Willen ꝛc. ist um nichts besser. Wie in jenem Verhältnisse das Prädeterminirende eine ganz andere Form an sich trägt, so auch in diesem, wobei wir noch in dem größeren Vortheile sind, daß wir dort die Form des Prädeterminirenden nicht kennen, hier dagegen (wie wir sehen werden) durch eine tiefer dringende psychologische Zergliederung sowohl diese Form, als die Bildungsprozesse, welche von ihr aus zu den späteren Formen hinführen, mit der größten Bestimmtheit und Klarheit nachzuweisen im Stande sind.

Unter Ueberschrift: „Allgemeine menschliche Beschaffenheit der psychischen Urvermögen" wird gesagt, daß wir an dem, was wir an der ausgebildeten Seele vorfinden, dreierlei unterscheiden:

1) Das Gegenständliche (Objektive). Eine Einbildungsvorstellung stellt entweder eine Gegend, oder einen Menschen, oder ein Kunstwerk vor; eine Kenntniß betrifft entweder diesen oder jenen Gegenstand. U. s. w.

2) Die Form. Was bei Einem Gegenstand des Begehrens ist, das ist bei dem Andern Gegenstand des Widerstrebens u. s. w.

3) Die quantitativen Bestimmungen der beiden vorigen Momente: der Grad der Kräftigkeit, der Stärke, der Ausdehnung, des Reichthums, der Feinheit, der Lebendigkeit, der Erregtheit ꝛc., womit die verschiedenen Gegenstände und die verschiedenen Formen innerlich angelegt sind, und im Bewußtsein wirken.

Dieselben Gegenstände, welche von dem Einen kräftig, klar, mit bewunderswürdiger Genauigkeit, und doch dabei rasch aufgefaßt werden, faßt der Andere, obgleich langsamer, dennoch vielleicht zugleich schwächlich, unklar und nur in den allgemeinsten Umrissen auf; dasselbe Denken entwickelt sich bei dem Einen mit unaufhaltsam fortstrebender Regsamkeit, bei dem Andern träge und lässig; und während eine Begebenheit bei Diesem die theilnehmendsten, seine ganze Seele erschütternden Gefühle weckt, läßt sie Jenen kalt und gleichgültig.

Was haben wir nun von diesen drei bezeichneten Momenten als angeboren zu betrachten? In Hinsicht der Formen wurde schon bemerkt, daß wir sie als erst in der Entwickelung der Seele entstanden anzusehen haben. Allerdings müssen wir eine Einbildungskraft haben, einen Verstand, sobald wir etwas verstehen oder durch Begriffe denken, einen Willen, sobald wir etwas wollen ꝛc. Aber ehe diese Entwickelungen in uns stattfinden, sind auch die Annahmen, daß wir Vermögen dieser Art besitzen, durchaus unberechtigt und erschlichen. Vielmehr, wie es für die Psychologie eine der wichtigsten Aufgaben ist, die Entstehungsweise dieser Formen aus den mehr elementarischen nachzuweisen, so ist es auch für die Pädagogik von großer Bedeutung, daß sie sich bei den ihrer Praxis zum Grunde zu legenden Konstruktionen jeder unberechtigten Annahme dieser Art sorgfältig enthalte.

Die gegenständlichen Bestimmungen der psychischen Anlagen und Entwickelungen können in keiner Art angeboren sein, sondern nur durch die Gegenstände selbst oder durch die Einwirkungen gegeben werden. Was Jemand zu beobachten oder zu genießen Gelegenheit oder Aufmunterung hat, davon wird er Vorstellung, Erinnerungen, Kenntnisse, dazu Neigungen oder Abneigungen in sich ausbilden. Es werden für das eine oder für das Andere Fertigkeiten erworben, je nachdem wir uns an diesem oder an jenem Gegenstande üben ꝛc. Von einer Vorbildung im Angebornen kann in dieser Hinsicht gar nicht die Rede sein, von einer Vorherbestimmung nur, in wiefern allerdings in Folge der Uranlage Dies oder Jenes leichter und vollkommner aufgefaßt, auch in Folge dessen kräftiger angeeignet und verarbeitet werden und für die Gesammtentwickelung ein bleibendes Uebergewicht gewinnen kann.

Daraus erhellt, daß das Angeborne auf das dritte der bezeichneten Momente: auf die quantitativen Bestimmungen der physischen Anlagen und Entwickelungen den meisten Einfluß äußert und daß die Kräftigkeit die Frische und Fülle der psychischen Entwickelungen, der Grad der Schnelligkeit oder Langsamkeit, mit welchem die Reproduktionen und Kombinationen vor sich gehen, durch die Beschaffenheit des ursprünglich Gegebenen am meisten bestimmt wird.

Zergliedern wir die Entwickelungen, welche unserm unmittelbaren Bewußtsein vorliegen, bis zu ihren elementarischen Faktoren, so zeigen sie sich zurückzuführen auf gewisse Grundsysteme: die Systeme des Gesichtssinnes, des Gehörsinnes, des Tastsinnes ꝛc.

„Diese Systeme aber sind nicht etwa nur neben einander gegeben im menschlichen Wesen, sondern auf das Innigste und in Verhältnissen, welche sich in ihren Grundlagen stets gleich bleiben, zu einem Sein mit einander verbunden.“ „Sie selber bestehen ursprünglich aus einer unbestimmten Anzahl von sinnlichen Urvermögen, in der Art, wie dieselben auch später für die einfachen sinnlichen Empfindungen (der rothen Farbe, des Flötentones ꝛc.) die Grundfaktoren bilden.

Alles, was wir sonst noch in der unserem Selbstbewußtsein vorliegeden Seele vorfinden, ist durch die Ausbildungen und Zusammenbildungen dieser Urvermögen entstanden. Die Urvermögen der menschlichen Seelen nämlich besitzen, im Unterschiede von denen der thierischen, eine ungleich höhere Kräftigkeit, durch welche ein ungleich vollkommneres Beharren des auf ihrer Grundlage Gebildeten bedingt wird. Es ist ein allgemeines Grundgesetz unserer psychischen Entwickelung, daß von Allem, was in unserer Seele mit einer gewissen Vollkommenheit erzeugt wird, auch wenn es aus dem Bewußtsein oder der Erregtheit derselben entschwunden ist, eine Spur zurückbleibt im Inneren (in der unbewußten Substanz unseres Seelenseins), welche dann später wieder in die Erregtheit hineingezogen und auf das Mannigfachste mit den Reproduktionen anderer Spuren in Verbindung gesetzt und verschmolzen werden kann. Was hierin beharrt, sind zunächst nicht, wie man es früher meistentheils gefaßt hat, die aufgenommenen Reize oder Eindrücke, denn diese sind ja an und für sich nichts für die Seele: sie sind für dieselbe nur etwas, in wiefern sie von dem psychischen Vermögen aufgenommen und angeeignet sind.

Das Beharrende also sind die Vermögen in der Erfüllung durch diese Eindrücke oder Reize; und das Zurückbleiben der Spuren ist nichts weiter, als die unmittelbare Fortexistenz, welche sich für Alles ohne Weiteres von selbst versteht, was nicht irgendwie wieder zerstört wird.

Die bekannteste Erfahrung hievon bietet dasjenige dar, was man „Gedächtniß“ und „Erinnerung“ nennt. Eine gestern gehörte Melodie werde ich vielleicht heute vollkommen entsprechend wiederholen, ein heute gesehenes Gemälde noch nach mehreren Wochen in allen seinen Theilen beschreiben können. Dies wäre unstreitig nicht möglich, wenn dieselben nach der ersten Auffassung gänzlich wären vernichtet worden; sie müssen sich, wenn gleich unbewußt, im Innern meiner Seele in Spuren erhalten haben, welche dann eben in den bezeichneten Erinnerungen wieder hervor-

hervortreten*). Aber diese und ähnliche Erfahrungen bilden nur einzelne Erscheinungen jenes allgemeinen Gesetzes. Auch Gefühle, Begehrungen, äußere Thätigkeiten ꝛc. lassen, wenn auch in verschiedenen Graden der Vollkommenheit, doch in gleicher Art in unbewußtem Seelensein gewisse Spuren zurück.

Vermöge dieses inneren Beharrens nun werden die elementarischen Gebilde der Seele im Laufe ihrer Fortentwickelung vertausendfacht und tausendmal vervielfacht. So wird die Entwickelung ins Unendliche verstärkt, und durch die Kombinationen zwischen jenen Gebilden die mannigfachsten qualitativ eigenthümlichen Produkte erzeugt: wie sie sich, dem Allgemeinsten nach, eben in den Formen zeigen, welche man in den bisher angenommenen abstrakten Seelenvermögen substantiirt hat. Außerdem gehören hieher alle Gemüthsbeschaffenheiten, Neigungen, Fertigkeiten, Talente ꝛc.

Durch diese Lehre wird die Seele nicht zu einem weniger geistigen Wesen, sondern vielmehr zu einem in höherm Maaße geistigen Wesen gemacht. Schon die einfachste sinnliche Empfindlichkeit trägt bei dem Menschen grundwesentlich eine höhere Vollkommenheit in sich, als bei dem Thiere. In allen Empfindungen findet sich bei dem Menschen jene höhere Kräftigkeit, welche die Grundwurzel alles Geistigen ist. Dadurch wird er allein fähig, Begriffe, Urtheile, Schlüsse ꝛc. zu bilden; hiedurch wird er auch in so viel höherm Maaße der Erziehung fähig. Bei den Thieren kann dieses Alles nicht geschehen, weil die von ihren Auffassungen und Thätigkeiten zurückbleibenden Spuren zu schwach und zu schattenartig sind, als daß durch ihre Aufeinanderbildung irgendwie eine bedeutende Höhe erreicht werden könnte.

Aus dem Bisherigen geht hervor, was angeborne und angebildete Individualität ist.

Die angeborne Individualität besteht theils in der größern oder geringern Kräftigkeit der Urvermögen, theils in dem höhern oder geringern Grad der Reizempfänglichkeit, theils in dem Grade von Lebendigkeit, womit die Empfindungen und Erinnerungen ꝛc. gebildet werden.

---

*) Vermöge dieser Spuren also sind die Erinnerungen in der Seele angelegt, und wir können die Spuren auch als „Angelegtheiten“ für diese bezeichnen. Sie heißen Spuren in Beziehung auf das Vorausgegangene, welches in ihnen beharrt; „Angelegtheiten“ in Beziehung auf das Spätere, welches in ihnen vorgebildet ist. Beneke bedient sich des Ausdruckes „Angelegtheit“ (nicht Anlage), um schon durch die Ableitung das Gewordensein derselben innerhalb der uns vorliegenden Entwickelung der Seele zu bezeichnen. Angelegtheiten also sind zugleich auch Anlagen: der letztere Begriff ist der weitere, umfaßt auch das Angeborne.

Nach der größern oder geringern Kräftigkeit der Urvermögen wird das Aufgefaßte vollkommener oder unvollkommener angeeignet, festgehalten und reproducirt. Eine Farbe, ein Ton, eine Gestalt 2c., die einem Menschen längst entschwunden sind, werden von dem andern, welcher sie mit jenem zu gleicher Zeit wahrgenommen hat, in einer Vollkommenheit aufbehalten, daß die Erinnerung beinahe in nichts der ursprünglichen Empfindung nachsteht.

Nach dem verschiedenen Grade der Reizempfänglichkeit ist z. B. der Gesichtssinn, der Gehörsinn 2c. des einen Kindes durch schwächere Reize erregbar, der des andern durch stärkere. Nach dem Maaße der Lebendigkeit vermag dieser Mensch in gleicher Zeit eine größere Anzahl von Empfindungen, Erinnerungen zu bilden, jener eine geringere. Diese drei Grundeigenschaften nun können in den verschiedensten Graden zusammengegeben sein: jeder Grad von Reizempfänglichkeit bei jedem Grade von Lebendigkeit und bei jedem Grade von Kräftigkeit oder Unkräftigkeit. Schon hieraus erklärt sich die große Mannigfaltigkeit der Anlagen im Angebornen. Zu derselben kommt aber noch die angebildete. Denn von Allem, was sich nach jener angebornen Verschiedenheit mit einiger Vollkommenheit entwickelt, bleibt eine Spur in der Seele zurück. Nach der Beschaffenheit dieser Spuren, nach deren Zahl und der eigenthümlichen Gestaltung ihrer Verbindungen entstehen nicht bloß die verschiedenartigen Kenntnisse, Fertigkeiten, Gewöhnungen 2c., sondern auch die Neigungen und Charaktereigenthümlichkeiten. Hiedurch eröffnet sich, nach Beneke, für die Pädagogik eine bisher bloß geahnte, aber der Hauptsache nach gänzlich unbekannte Welt.

Die Pädagogik war es, welche von ihrer praktischen Seite zu der bezeichneten Umwandlnng der Psychologie hingedrängt hat, freilich aber größtentheils nur in dunklen Ahnungen. Sie verlangte immer entschiedener, daß man den Unterricht durchgängig naturgemäß ertheile und die Unterrichtsgegenstände streng methodisch in ihre elementarische Bestandtheile zerlege und keinen Schritt eher vorwärts thue, bis der nächstvorhergehende vollkommen ausgefüllt ist. Was haben wir hierin anders, als ein gänzliches Fallenlassen desjenigen, was die bisherige Psychologie von dem Vermögen der Seele und ihren Entwickelungsverhältnissen ausgesagt hatte, und ein Anschließen an die elementarischen Akte und Kräfte, welche die neue Psychologie kennen lehrt? Aber die bisherige Pädagogik hat, nach Beneke, diese Forderungen nur stückweise, nur in manchen Zweigen der Unterrichtslehre ausgeführt, in der Erziehungslehre sie gänzlich unbeachtet gelassen, weswegen diese auch hinter jener weit zurückgeblieben ist. Er weist nun vor Allem darauf hin, welche Ermunterung für den Erzieher darin liegt, daß von Allem, was sich in der Seele entwickelt, eine Spur in ihr zurückbleibt. Er kann gewiß sein, daß er nicht vergebens arbeitet; und weiß er nur seinen Einwirkungen die rechte Kräftigkeit zu geben, so

werden sie gewiß für das ganze Leben des Zöglings Früchte tragen. Auf der andern Seite muß jene Lehre ihm zur ernsten Warnung dienen, damit weder seine Entwickelungen, noch die, welche von anderer Seite auf den Zögling geschehen, von nachtheiliger Art seien. Gegen keine Einwirkung, weder die, welche absichtlich, noch die, welche absichtslos geschieht, darf man gleichgültig sein. Beneke drückt sich hierüber ausführlicher und bestimmter aus:

„Viele Pädagogen, und namentlich die meisten älteren, haben ein höchst unglückliches Talent, welches sich mit dem bekannten des Straußes parallelisiren läßt, der, wenn er seinen Kopf so versteckt, daß er selber nicht sieht, auch von Andern nicht gesehen zu werden glaubt. Indem sie nicht wissen, wie sie die gefährliche, oder auch geradezu verderbliche Einwirkung von Seiten der Dienstboten, Gespielen, Hausfreunde ꝛc. verhüten sollen, so glauben sie, nichts Besseres thun zu können, als daß sie dieselben lassen, wie sie wollen; indem sie sich damit trösten, die nachtheigen Folgen daraus würden nicht so bedeutend sein, und von ihnen, so bald sie es sich zur Aufgabe setzen, mit leichter Mühe wieder weggeschafft werden können. Nichts kann falscher sein, als dies. Von Seiten der Eindringlichkeit und der bleibenden Wirksamkeit haben die absichtlich nach Kunstregeln vermittelten Einwirkungen an und für sich durchaus keinen Vorzug vor den unabsichtlich und unkünstlerisch ausgeübten; will man also einen sichern Erfolg, so muß man die von diesen zurübleibenden Spuren in eben der Ausdehnung und mit eben der Aufmerksamkeit und Genauigkeit in Rechnung bringen, wie die durch jene begründeten.“

Da die Vermögen der ausgebildeten Seele durch eine große Anzahl von elementarischen Entwickelungen vermittelt werden, so dürfen wir diejenigen, welche einen solchen abgeleiteten Charakter haben, nicht ohne Weiteres als vorhanden voraussetzen, und uns einbilden, daß wir sie bloß anzuregen haben. Dieß gilt vorzüglich vom Sittlichen und Religiösen, z. B. vom Gewissen, vom Bewußtsein, von Gott ꝛc. Wir müssen überall erst fragen, *wie weit* und *ob* sie überhaupt schon gebildet sind ꝛc.

Unter der Ueberschrift: „*Uebersicht über die Bildungsformen der spätern psychischen Vermögen, in Anwendung auf die Pädagogik*“ wird wiederholt daran erinnert, daß die Spuren von geistig-sinnlichen Empfindungen das Elementarische in allen psychischen Gebilden ausmachen, und daß wir neben ihnen nichts weiter, als die verschiedenen Formen der Zusammenbildungen haben. Diese sind im Allgemeinen zweifacher Art: Zusammenbildungen von *gleichartigen* und von *ungleichartigen* Entwickelungen. Durch jene entsteht nicht nur alle Klarheit des Vorstellens und Erkennens, alle Innigkeit des Empfindens, alle Kraft des Begehrens und Willens, sondern es erwachsen daraus auch die Begriffe, die Schätzungen und Neigungen u. s. w. Durch die Verbindung des *Ungleichartigen* ergeben sich die Gruppen- und

Reihengebilde aller Art, worauf alle Kenntnisse und Beziehungen zwischen Zweck und Mittel beruhen. Vergleichen wir nun die beiden Grundbestandtheile der Bildung: den Erwerb der elementarischen Empfindungen und Spuren derselben und ihre Zusammenbildung (Kombination), in Bezug auf die Aufgabe der Erziehung; so ist außer Zweifel, daß die Mittheilung von Kombinationen das Wichtigste ist. Denn auch ohne Erziehung würde der Mensch eben so viele Eindrücke erhalten, und also eben so viele elementarische Empfindungen und Spuren von Empfindungen bilden können. Aber wenn auch für die Ausbildung nicht allein die Zahl, sondern auch vorzüglich die Beschaffenheit der Empfindungen wichtig ist und für letztere die Unterstützung durch Andere bedeutend werden kann: so beruht doch alle Kultur darauf, daß Jedem, von der frühesten Kindheit an, unzählige Kombinationen mitgetheilt werden, nicht nur von Denjenigen, welche jetzt leben, sondern auch von früheren Generationen. Indem er diese in sich nachbildet, wächst er in den intellektuellen, ästhetischen, moralischen ꝛc. Erwerb von Millionen hinein, und die Arbeiten dieser, darunter die der ausgezeichnetesten Geister, welche die menschliche Natur hervorgebracht hat, werden für seine Bildung fruchtbar.

Es wird nun hingewiesen, welche große Beschleunigung der geistigen Entwickelung durch diese Mittheilung erzielt wird, indem der Zögling vielleicht nur nach Jahrzehenden oder nie zu den Anschauungen gelangen würde, welche ihm auf jenem Wege entgegen gebracht werden. Es wird nun aber auch gezeigt, was bei dieser Beschleunigung der Bilder zu beobachten ist. Man soll sich dabei nicht *übereilen*; man soll dafür sorgen, daß die *Grundgebilde*, worauf die *höheren* psychischen Gebilde ruhen, klar und vielfach im Zöglinge vorhanden seien, und daß er den Inhalt der höheren Gebilde gleichsam lebendig empfunden habe. Diese Foderungen machen sich besonders auch für die Gemüths- und Charakterbildung geltend. Denn treffend sagt Beneke: „Welcher Erzieher hat es z. B. nicht erfahren, daß alles Predigen von Lebensklugheit bei Kindern auf einen Felsboden fällt, und alles Preisen höherer und umfassender Interessen beinahe wirkungslos von der Oberfläche der Seele abgleitet! Was in beiden Beziehungen bleibenden Eindruck machen soll, das muß zuerst in dem Kinde zu lebendiger Empfindung gebracht werden, und auch das ist noch nicht genug: es muß ihm *wiederholt* zu lebendiger Empfindung gebracht werden, damit dasselbe in zahlreichen Spuren erhalten werde und Schätzungs- und Strebungsangelegtheiten von angemessener Anschaulichkeit und Stärke begründe.“

„Eine andere Forderung bei Ueberlieferung höherer Anschauungen ist die, daß dieselben richtiger und musterhafter Art seien, und daß die richtigen Kombinationen auch richtig angeeignet werden, weil sonst Rückschritte statt Fortschritte entstehen. Daher sollen solche Mittheilungen auch nicht vorzeitig geschehen. Je höher eine geistige Anschauung ist, um so weniger

29 *

paßt sie für die dürftige und elementarische Entwickelung eines unreifen Alters und desto gewisser wird sie von diesem äußerlich, oberflächlich und entstellt aufgefaßt werden. Auf diesem Wege wurde unter Anderm die poetische Abspannung, welche jetzt bei uns Deutschen vorhanden ist, erzeugt." „Den unreifsten Kindern werden die erhebenden Produkte vorgelegt; ja man zwingt sie gewissermaßen (durch Androhung von Bannsprüchen oder durch Vorspiegelungen von Beifall) schön zu finden, wofür sie doch, dem Standpunkte ihrer Bildung gemäß, noch kein wahres Gefühl haben können. Da sie also das Innerliche und Tiefere darin nicht zu fassen vermögen, so richten sie sich auf das Aeußerliche; an die Stelle klarer praktischer Anschauungen tritt ein mystisches Dunkel; und die für Beides erworbene Leichtigkeit und Gewandtheit hält sie, indem sie sich darin kindisch wohlgefallen und befriedigt finden, vom Streben nach dem Höheren zurück.

Insofern hatte also Rousseau gewissermaßen Recht, daß er, im Gegensatze gegen die Verfrühung der intellektuellen Entwickelung, verlangte, man solle den Kindern die Kenntniß der höheren Begriffe bis zu gewissen späteren Jahren gänzlich vorenthalten. Er fehlte aber nur darin, daß er glaubte, es komme dabei allein auf das Warten an, und mit dem späteren Alter des Kindes finde sich die Kraft für das Höhere von selbst. Dieses Vorurtheil steht mit der damaligen Lehre von dem abstrakten Vermögen in Verbindung. Allein es gibt keine solche angebornen, höheren Kräfte, welche nur in späterer Zeit zur Thätigkeit gelangen; die höhern Kräfte bilden sich nur, wenn die Erziehung für angemessene vorbereitende Zwischenbildungen sorgt. Darauf zielten auch seit der Zeit alle Verbesserungen der Pädagogik; beständig drang man darauf, dem Kinde nur solche Zusammenbildungen (höhere intellektuelle, moralische, ästhetische 2c. Anschauungen) zu geben, für die es gehörig vorbereitet ist. Als Muster davon betrachtete man das Ideal, welches Pestalozzi in der Zahl- und Formenlehre aufstellte. Es ist aber, trotz dieser Bemühungen, in dem bezeichneten Gegenstande noch sehr viel zu thun."

Im folgenden §. wird die Beschaffenheit der Vermögen in der menschlichen Seele näher bestimmt. Diese Bestimmung geht vorzüglich dahin, daß wir nicht Eine Einbildungskraft, Einen Verstand, Einen Willen, haben, sondern unzählige. Die alte Psychologie hat dem Menschen z. B. ein Gedächtniß zugeschrieben, in welches die erworbenen Vorstellungen aufgenommen und behalten werden sollen. Die neue Psychologie dagegen zeigt unwidersprechlich, daß das Gedächtniß gar nicht existirt als etwas neben den Vorstellungen, sondern nur an oder in den Vorstellungen. Jede Vorstellung, wenn sie aus dem Bewußtsein entschwindet, existirt im innern Seelensein fort; dies ist keineswegs bloß theoretisch, sondern auch praktisch wichtig. Man erkennt daraus z. B., daß ein und derselbe Mensch

ein starkes und ein schwaches Gedächtniß, einen klaren und einen unklaren Verstand, einen starken und einen schwachen Willen habe, weil genau genommen jede einzelne Vorstellungsangelegtheit ihr eigenthümliches Ge-Gedächtniß, jeder Begriff, jedes Urtheil ꝛc. seinen eigenthümlichen Verstand ꝛc. und jede Begriffskraft, jede Urtheilskraft, jede Willenskraft ꝛc. ihre besondere Stärke, Klarheit, Lebhaftigkeit ꝛc. hat. Auch ergibt sich daraus, daß es keine allgemeine formale Bildung geben kann: keine allgemeine Gedächtnißbildung, Verstandesbildung, Urtheilsbildung ꝛc.; sondern jede formale Bildung reicht nur so weit, als ihr Gegenstand reicht. Das Auswendiglernen von lateinischen Vokabeln z. B. übt keineswegs das Gedächtniß überhaupt, sondern eben nur die Vokabeln; der mathematische Unterricht die Seelenkraft nur für mathematische Verhältnisse, aber nicht für sprachliche, oder für Charaktere, für Lebensverhältnisse ꝛc. Nur wiefern dasselbe Material in mehrere verschiedene Entwickelungen als Bestandtheil einzugehen geeignet ist, z. B. wenn dieselben Sprachformen in verschiedenen Sprachen vorkommen, so werden auch mit der Erlernung derselben in der einen, die Talente für das Erlernen der übrigen mitgebildet werden; nur in diesen und ähnlichen Fällen kann von einer relativ allgemeinen Bildung die Rede sein.

Wie es nun keine rein formale Bildung gibt, so auch keine rein materiale. Jede von einer Entwickelung zurückbleibende Spur (jeder Erwerb von Vorstellungen, Kenntnissen ꝛc.) ist zugleich Kraft; wobei es denn nur darauf ankommen wird, vermöge der Art, wie man die Entwickelungen einleitet, die Spuren so zu begründen, daß sie nicht träge und unfruchtbare Kräfte, sondern lebendig regsame, aufstrebende und vielseitig weitreichende seien.

Unter der Ueberschrift: „Ursprung der allgemeinsten Grundformen der psychischen Entwickelung und Verhältnisse zwischen denselben" heißt es unter Anderm: Gewöhnlich hat man bisher 3 Grundformen angenommen: das Vorstellen, das Fühlen und Begehren. Ist aber die Verschiedenheit zwischen diesen eine ursprüngliche, oder erst eine abgeleitete? Daß Beneke sich für das Letztere entscheidet, ist begreiflich. Nach ihm sind die Urvermögen (die Sinne) indifferent gegen die bezeichnete Formverschiedenheit, außer etwa inwiefern sie den Reizen entgegenstreben, und also sämmtlich gewissermaßen der Strebungsform theilhaftig sind. Diese Formverschiedenheit muß also erst durch die Ausbildung entstehen. Forschen wir dem weiter nach, so zeigen sich zunächst 4 elementarische Bildungsverhältnisse, welche folgende sind:

1) Der Reiz ist zu gering für das Urvermögen. So wenn z. B. der Gesichtssinn bei zu schwachem Lichte sieht, oder der Gehörsinn durch einen sehr fernen Schall getroffen wird. Dies ist das eigenthümliche Grundverhältniß der Unlust; die zurückbleibende Spur

einer solchen Erregung kann auch nur unvollkomen sein; es wird eine Schwächlingsanlage daraus.

2) Der Reiz ist gerade angemessen für das Urvermögen; dies ist das Grundverhältniß der in sich befriedigten Empfindung und der klaren Wahrnehmung.

3) Der Reiz ist, im Verhältniß zum Urvermögen, in ausnehmender Fülle oder überfließend gegeben, jedoch ohne daß er noch irgend wie ein übermäßiger für dasselbe wäre. So bei allen Lustempfindungen. Daraus entsteht das Begehren.

4) Der Reiz ist ein übermäßiger, wodurch Schmerzempfindungen begründet werden (von zu starkem Lichte, übellautendem Schalle rc.) die davon zurückbleibenden Spuren oder Anlagen tragen den Charakter der Schwäche in noch höherem Grade, als die Spuren der Unlustempfindungen.

5) Der Reiz kann endlich auch in allmählicher Steigerung das Urvermögen überfüllen. Dann entsteht eine Empfindung des Ueberdrusses. Die Empfindungen solcher Spuren sind ebenfalls schwächlicher Art.

Das Verhältniß zwischen Vorstellen und Begehren ist hiernach folgendes: Ersteres entsteht, soweit der Reiz von Vermögen bleibend angeeignet wird, oder beide sich in Verbindung mit einander erhalten. Wie weit dagegen der Reiz wieder entschwindet und das Vermögen wieder frei wird, bildet sich das Letztere auch wieder zum Streben aus, was es ursprünglich war. Wenn ich z. B. etwas angenehmes Wahrgenommenes wieder zu reproduciren vermag, so wird dasselbe von mir mit Lust vorgestellt oder empfunden; wenn mir aber die Eindrücke davon entschwunden sind, so begehre ich ihre Wiederholung. Die Gefühle finden nicht neben, sondern in oder an den Vorstellungen statt. Sie sind nichts, als ein unmittelbares Bewußtsein von den Verschiedenheiten der neben und nach einander erzeugten Entwickelungen unseres Seins. In den Gefühlen spiegelt sich die gesammte psychische Entwickelung nach allen Richtungen hin ab. Vorstellungen, Gefühle und Begehrungen liegen also keineswegs so streng auseinander geschieden, sie gehen auch nicht aus besonderen angeborenen Vermögen hervor, vielmehr kann jedes Urvermögen ein Bestandtheil für ein Vorstellen, ein Begehren und ein Gefühl werden; wir haben auch die 3 Formen nicht selber in denselben Akten beisammen.

Hierauf wird im Anschließen an die über Grundformen der psychischen Entwickelung gegebenen Erörterungen das Verhältniß zwischen Erziehung und Unterricht bestimmt. Da dieser Gegenstand auch in der Unterrichtslehre (s. unten!) besprochen wird, so unterbleibt hier die weitere Mittheilung, und es wird bloß noch das Wesentlichste über die Entwickelungs- und Erziehungsperioden angegeben, welches der letzte Gegenstand ist, der in der Einleitung von Beneke besprochen wird.

Beneke nimmt vier Erziehungs- oder Entwickelungsperioden an. Die erste begreift die Zeit von der Geburt bis zum 3. Lebensjahre in sich. Sie ist die Zeit, in welcher sich das Bewußtsein des Kindes von ihm selbst und der Welt allmählich ausbildet. Die edleren Sinne arbeiten sich heraus; aber das innere Seelenleben ist noch so schwach, daß es in keiner Art dem sinnlichen die Wage halten kann, sondern sich demselben entschieden unterordnet. Die zweite Periode, ungefähr bis zum 7. Lebensjahr gehend, unterscheidet sich von erster dadurch, daß sich die innere Seelenthätigkeit allmählich bis zum Gleichgewicht mit der von außen aufnehmenden oder sinnlichen ausbildet. Das Gedächtniß gewinnt immer mehr an Umfang und Stärke. Gegen den Schluß dieses Zeitraums finden wir im Allgemeinen die glücklichste Mitte zwischen Empfangen und (elementarischer) Selbstthätigkeit. Die dritte Erziehungsperiode vom Ende des 7. bis zum Ende des 14. Jahres, charakterisirt sich dadurch, daß sich die innere Selbstthätigkeit in ihren einfacheren Formen, als Gedächtniß, Einbildungskraft 2c., dann auch in den weiter liegenden, wie Verstand 2c., nach und nach von der Gebundenheit durch das Sinnliche freimacht, oder ein Uebergewicht über dieses erwirkt. In der vierten Erziehungsperiode endlich, bis zum Schlusse der Erziehung, treten die höheren Geisteskräfte hervor; es bereitet sich der Uebergang zu eigenem, intellektuellem, gemüthlichem, praktischem Schaffen; und vermöge dessen entscheidet sich immer mehr die Fähigkeit zu einem selbstständigen Seelenleben, welche uns in den Stand setzen wird, den Zögling aus dem Erziehungsverhältnisse zu entlassen.

Es folgt nun der erste Haupttheil, oder die Erziehungslehre im engeren Sinne.

Im 1. Kapitel ist von der Bildung der Vorstellungskräfte, im 2. von der Gemüths- und Charakterbildung die Rede, und im 3. finden allgemeine Ueber- und Rückblicke statt.

Der wesentlichste Inhalt über die Bildung der Vorstellungskräfte ist, was die sinnlichen Entwickelungen betrifft, kurz folgender: Es wird verlangt, daß in Ansehung der sinnlichen Empfindungen und Wahrnehmungen die schwachen Kräfte vor jeder Verletzung durch Ueberreiz bewahrt werden sollen, und daß man für Reichthum, Mannigfaltigkeit, Kräftigkeit, Lebendigkeit und Frische der Auffassungen zu sorgen hat; ferner, daß man dem Kinde nicht zu viele und nicht zu wenige Eindrücke zuführe; daß man es nicht von einem Gegenstande zum andern fortreiße, wodurch es verhindert wird, die Dinge gehörig zu betrachten und aufzufassen; daß man es mit eigenem Interesse auf dieselben aufmerksam mache und ihm in der ersten Zeit lieber die Sachen selbst, als Bilder und Modelle für dieselben gebe, wenn es lebendige, frische

und anschauliche Vorstellungen erhalten soll. Ebenso wird verlangt, daß man den höhern Entwickelungen so viel als möglich ein Uebergewicht über die niedern verschaffen müsse, darum die niedern Systeme so wenig, die höhern so viel, als es ohne Nachtheil für das Leben und die Gesundheit des Kindes geschehen kann, zu erregen habe.

Da das Gedächtniß kein allgemeiner Behälter ist, in welchem die Vorstellungen niedergelegt und später hervorgeholt werden, sondern nur in der allgemeinen Beharrungskraft der psychischen Entwickelungen besteht und nichts ist außer den Vorstellungen, so gibt es auch keine allgemeine Gedächtnißübung, sondern jede Uebung desselben begründet nur ein Gedächtniß für die Gegenstände, in welchen sie stattfindet. Durch Auswendiglernen gewisser Namen gewinnen wir z. B. nichts in Hinsicht des Gedächtnisses für Eigenschaften von Naturgegenständen, oder für Zahlen, oder für geistige Entwickelungen, indem die Auffassung und das Behalten von diesen durch die Spuren jener Namen nicht unterstützt werden kann. Wenn die Gegenstände gut behandelt werden sollen, so müssen sie kräftig aufgefaßt, fleißig wiederholt und aufgefrischt werden. Man präge dem Kinde nicht bloß Namen, Zahlen und Wörter ɔc. ein, und übertreibe diese Uebung nicht, sondern gewöhne es, bei dem Eingeprägten etwas zu denken.

Da das Gedächtniß die innere Beharrungskraft des psychisch Entwickelten ist, so ist seine Kraft überhaupt nicht geschieden von dem, was man Verstand, Urtheilskraft, Vernunft nennt.

Aehnliches Verhältniß findet bezüglich der Bildung des Verstandes Statt, welcher das Begriffs-, Urtheils- und Schlußvermögen ist. Ihr geht die Bildung der besondern Vorstellungen vor, weil ohne diese kein Begriff gedacht werden kann, indem derselbe nur durch die gegenseitige Anziehung der in den einzelnen Vorstellungen und Empfindungen gegebenen gleichen Bestandtheilen entsteht. Die Vollkommenheit des Verstandes hängt also von der Vollkommenheit ab, in welcher die besondern Vorstellungen ursprünglich gebildet und aufbehalten werden. Sie geht also mit der des sinnlichen Auffassungsvermögens und der sinnlichen Aufmerksamkeit, mit der des Gedächtnisses und der Einbildungskraft parallel. Nur was kräftig aufgefaßt und kräftig reproducirt wird, kann zu klaren Begriffen und Urtheilen verarbeitet werden.

Es ist daher der Verstandesbildung nichts nachtheiliger, als ein flüchtiges, unaufmerksames Auffassen. Zeigt sich das Kind zur Flüchtigkeit geneigt, so führe man es öfter auf dieselbe Auffassung zurück, damit diese wenigstens durch die wiederholte Thätigkeit die erforderliche Klarheit und Stärke erhalte.

Ebenso soll man dahin trachten, daß die Anzahl der zum Begriffe zusammen zu fließenden Vorstellungen möglichst vielfach werde, weswegen nichts übereilt und das Kind nicht zu schnell zum Abstrakteren hinge-

führt werden darf. Je früher die abstrakte Verarbeitung der Anschauung beginnt, desto weniger wird eingesammelt, desto früher wird man auch mit dem gesammelten Material fertig. Man lasse daher Kinder Kinder bleiben. Die Natur will, daß der Mensch zuerst überwiegend sinnlich sei, darauf überwiegend reproduktiv sich entwickele und dann erst produktiv werde für das Intellektuelle; diese Ordnung soll der Erzieher nicht stören. Man hüte sich außerdem, Kinder zu viel mit Gedächtnißauffassungen zu beschäftigen; denn dadurch, daß die Vorstellungen sehr vielfach in Gedächtnißverbindungen stehen, wonach eine jede eine lange Reihe von andern hinter sich herschleppen hat, wird die Verbindung und Durchdringung des Gleichartigen mehr oder weniger gehemmt.

So wenig es eine allgemeine Gedächtnißübung gibt, so wenig gibt es eine allgemeine Verstandesbildung. Die Uebung des Verstandes gewährt stets nur in dem Kreise der Gegenstände, in welchem sie vorgenommen wird, eine Steigerung, in dem andern aber nicht. Wessen Verstand z. B. in mathematischen Dingen geübt wird, erhält darum in andern, nicht mathematischen, keinen höhern. Die Verstandesübung soll sich darum nicht bloß auf einen oder einige Gegenstände beziehen, sondern wo möglich alle Gegenstände umfassen.

Sie sollen auch nicht bloß das Gebiet der Begriffe, höherer und niederer, sinnlicher und übersinnlicher Dinge betreffen, sondern sich auch auf die Verbindung derselben in Urtheilen und Schlüssen an sich und wiefern dieselben als allgemeine Normen, Regeln und Gesetze und im Verhältnisse der Ursachen und Wirkungen, Gründe und Folgen erscheinen, beziehen. Der Schüler soll dabei gewöhnt werden, die Urtheile und Kenntnisse, die ihm von Andern mitgetheilt werden, zu prüfen, seine eigenen Urtheile streng zu untersuchen und zum gründlichern und selbstständigen Denken gewöhnt werden. Diese und ähnliche Forderungen werden nach der Beneke'schen Psychologie bezüglich der intellektuellen Bildung für die Pädagogik gemacht.

Das Wesentlichste, was über die Gemüths- und Charakterbildung gelehrt wird, ist kurz folgendes: Es gibt keine angeborne Neigungen, Willensbestimmungen oder sonst bestimmte praktische Anlagen. Angeboren ist für die Gemüths- und Charakterbildung nichts, als die allgemeinen Grundbeschaffenheiten der Urvermögen.

Es können aber gewisse Eigenthümlichkeiten des Fühlens, des Begehrens und Wollens, des Widerstrebens und Aufbrausens 2c. schon während der ersten Jahre, Monate, ja Wochen in dem Kinde begründet werden. Man hat in diesem Gebiete mehr noch als in den übrigen, viel zu sehr, was für das Bewußtsein und die äußere Darstellung vorübergeht, für überhaupt vorübergehend gedacht; da doch keine Empfindung, keine Gemüthsbewegung des Kindes ohne Bedeutung für die Bildung der bleibenden Gemüths- und Charakteranlagen ist.

Eine durchgängig **kräftige** Ausbildung der Seele kann als die Grundlage aller andern praktischen Vollkommenheiten angesehen werden; Freisein von **Trübung** und **Schwäche** ist als die nothwendige Grundlage alles Guten im Menschen anzusehen. Da das Kind in seiner ersten Lebenszeit noch ohne Kraft ist, den Trübungen zu widerstehen, so muß zuerst zu der **abwehrenden** und **ableitenden** Methode Zuflucht genommen werden. Daß die Urvermögen sich entweder zu Schwäche= oder Stärkeanlagen ausbilden, hängt von den Reizungsverhältnissen ab. Ungenügende Reizung oder Unlust, Schmerz und Ueberdruß vermögen keine Kräftigung zu bewirken, sondern lassen Schwäche zurück. Nur die dem Urvermögen gerade angemessene Reizung, die Vorstellung und die ohne Uebermaß gegebene, die Lustempfindung begründende Reizung, vermittelt eine kräftige Ausbildung. Einen kräftigen Willen werden wir nur in dem Maaße begründen können, als wir die Seele frei zu halten vermögen von verletzenden oder trübenden Einflüssen.

Dieß wird aber um so leichter auszuführen sein, da ja das Kind, je jünger es ist, um so mehr in der Gewalt des Erziehers ist. Er kann es in der ersten Zeit hinbringen, wohin er will, entfernen, von wo er will, und also die Einwirkungen der Umgebungen auf dasselbe ganz nach Willkür bestimmen. Auch hält es nicht schwer, das Kind von trübenden Eindrücken abzuleiten, indem man an deren Stelle andere schiebt, z. B. ihm etwas Erfreuendes vorhält oder vorsingt 2c. Eine Ausnahme machen zum Theil Trübungen von leiblichen Schmerzen. Können wir diese nicht entfernen, so soll doch kein weichliches Bedauern stattfinden, noch weniger durch Näscherei Lustempfindung zu erregen gesucht werden. Bei dauernden Krankheitsschmerzen ist allein eine Einschläferung durch begütigende Ableitung zu verstatten, aber man lasse Alles, was dazu angewendet wird, nur so lange dauern, als nothwendig ist.

Einer kräftigen Willensbestimmung schaden vorzüglich trübe Einbildungsvorstellungen oder Erwartungen, Furcht. Vor derselben soll man also das Kind zu bewahren suchen.

Man soll zuerst auch alle stärkeren, heftigeren, anhaltenderen Begierden vermeiden, indem man dem Kinde jedes Bedürfniß befriedigt, welches natürlich und ohne Uebermaß des Strebens in ihm entsteht. Man zeige dabei aber keine unzeitige Dienstfertigkeit, keine weichliche Aengstlichkeit. Man lasse dem Kinde in unschädlichen Dingen seinen Willen; gebiete ihm nicht zu viel 2c. Nichts ist mehr zu empfehlen, als eine durchgängige Regelmäßigkeit der Lebensordnung; denn je mehr dieselben Eindrücke und dieselben Anforderungen in einerlei Ordnung folgen, um so weniger werden in dem Kinde Erwartungen, die getäuscht werden, und Begierden, die unbefriedigt bleiben müssen, entstehen können. Der Trieb nach Beschäftigung ist in jedem Falle zu befriedigen.

Vor Allem aber behüte der Erzieher die Seele des Kindes vor Neid, Eifersucht und ähnlichen Gemüthsbewegungen, wie dieselben schon in dem kleinsten Kinde durch unverständiges Vorziehen, Loben, Beschenken ꝛc. anderer Kinder entstehen.

Beschäftigt man das Kind stets seinen Kräften angemessen, entschlägt man sich alles unnützen Gebietens und Verbietens, vermeidet man die Erzeugung von Begierden, die unbefriedigt bleiben müssen, verbannt man zugleich alle Verweichlichung, Verwöhnung durch Ueberzärtlichkeit, so kann sich kein Eigensinn bilden. Zeigt sich aber das Kind aus irgend einer Ursache eigensinnig, und ungeberdig, so achte man hierauf so lang als möglich nicht; dauert dieser Eigensinn aber fort, so müssen Strafen eintreten durch Anwendung der Ruthe. Dabei sollen keine langen Strafpredigten stattfinden; eben so kein Nachzürnen. Wenn in der ersten Zeit des Kindes die abwehrende Methode, wodurch Trübungen verhütet und abgeleitet werden, stattfinden soll, so muß nach und nach und mit größter Vorsicht zum entgegengesetzten Verfahren übergegangen werden. Dem Kinde bleibe der eigene kräftige Widerstand überlassen, aber der Erzieher bringe es erst auf den rechten Weg: spreche ihm Muth ein zur Ertragung der Schmerzen, rufe seine Ehrliebe, seine Zuneigung ꝛc. auf für die Uebernahme eines beschwerlichen Geschäftes ꝛc. Allmählich, wie sich im Kinde das Höhere hervorbildet, wird ihm dann der Erzieher auch diese Unterstützung entziehen und von ihm verlangen, daß es rein aus sich selbst die Trübungen übertrage.

Das Kind soll nicht trüb- oder schwersinnig, aber es soll auch nicht leichtsinnig werden. Der Leichtsinn besteht im Allgemeinen in nichts Anderem, als in der Ueberfüllung der Seele mit Lust-Spuren (-Anlagen) und in der Abwesenheit aller Unlust-Spuren, auch in den Verbindungen, für welche sie durch die wirklichen Verhältnisse bedingt sind. Die Heilung des Leichtsinnes ergibt sich dadurch, daß man das Kind die daraus entspringenden Nachtheile erfahren läßt. Verfährt ein Kind z. B. mit schneidenden Instrumenten unbehutsam, so lasse man es dieselben recht oft gebrauchen und behüte es aber insgeheim, daß es sich nur leicht damit verletze. Macht es eine Arbeit flüchtig und nachlässig, so werde sie noch einmal gemacht. Dabei trage man dem Kinde allerlei kleine Geschäfte auf, welche Vorsicht erfordern.

Anmerk. Daß die Erziehung anfangs mehr abwehrend und ableitend zu Werke gehen muß, wurde auch schon von anderen Pädagogen gefordert. Sie drücken das mit dem Worte diätetisch pflegend und durch die Forderung aus, daß die Einwirkung in genauem Verhältnisse zu der sich entwickelnden Kraft gesetzt werden solle. Da nun diese Kraft im Anfange sehr schwach ist, so sind in dieser Zeit vorzüglich alle zu starken Reizungen zu umgehen und die Erziehung hat das Kind gegen solche Einflüsse

gleichsam in Schutz zu nehmen, damit sich die Kräfte desselben ungehindert entwickeln und zu größerer Stärke gelangen können.“

Eben so verlangten auch die frühern Pädagogen, daß man im Kinde keine Begierde erregen und den Thätigkeitstrieb befriedigen und zweckmäßig leiten soll.

Ueber die sittliche Bildung werden nach dem Beneke'schen System folgende Hauptlehren gegeben:

Die sittliche Norm oder die sittliche Schätzung der Güter und Uebel ist dem Menschen nicht angeboren, sondern sie muß erst in der Entwickelung der menschlichen Seele gebildet werden. Alle auf Güter und Uebel sich beziehenden Empfindungen sind Produkte von dem Zusammenwirken der Außendinge mit unserm Innern; wiefern diese Faktoren bei allen Menschen gleich sind, müssen auch die Produkte oder die Schätzungen der Güter und Uebel für alle Menschen gleich sein.

Demgemäß haben wir für die Abstufung der Werthe einen zweifachen Maßstab, einen objektiven und einen subjektiven, die aber durchaus harmonisch ineinander greifen, indem jede Werthschätzung wesentlich ein Produkt aus beiden ist. Wir schreiben einem Dinge, z. B. einem Buche, allgemein einen höheren Werth zu, als einem anderen, weil es, seiner Natur nach, auf alle Menschen eine höhere Steigerung ausübt; aber wir schreiben ihm auch allgemein einen höhern Werth zu, weil es die Natur der Seele so mit sich bringt, d. h. seine Einwirkungen bei allen Menschen auf Kräfte treffen, von Vermögen aufgefaßt werden, welche eine höhere Steigerung in sich enthalten; und durch diese beiden Allgemeinheiten wird das bezeichnete Verhältniß zugleich zur sittlichen Norm. Nach derselben verlangen wir z. B. von jedem Menschen, daß er eine Anschauung der edleren Sinne einer Empfindung der niedern vorziehe, weil die Urvermögen der höhern Sinne wesentlich kräftiger sind, als die niederen, und vermöge dessen von jedem fehlerlos entwickelten Menschen die Empfindungen der ersteren stärker oder mit höherer Steigerung gebildet werden. Wir verlangen ferner, es solle sich jeder Mensch, welchem die Wahl gelassen wird, ein gewisses Quantum von Zeit, Kraft, äußeren Mitteln ꝛc. für sein Vermögen oder für seine geistige Bildung zu verwenden, für das letztere entscheiden: denn das Geistige enthält ja dasjenige vielfach in sich, was in den sinnlichen oder besondern Entwickelungen nur einfach gegeben ist, und jeder Mensch also, der beide richtig gebildet neben einander hält, muß Jenes als das Höhere fühlen. U. s. w.

Da die sittliche Norm nicht ursprünglich fertig gegeben ist, so wird auch die Empfindung dieses Werthes, die Schätzung eines Gutes, fehlen, wenn die Entwickelung nicht bis zu dem Punkte vorgeschritten ist, welche für das Entstehen einer solchen Steigerung oder Werthempfindung erfor-

dert wird. Deswegen hat für viele Menschen z. B. die intellektuelle Bildung keinen Werth, weil sie nie zu den Entwickelungen veranlaßt wurden, welche für sie diese Steigerungen, und mit der Freude daran die Werthschätzung derselben, herbeigeführt haben würden.

Den Mangel solcher wirklicher Ausbildung können wir durch den Ausdruck „sittliche Rohheit" bezeichnen. Eine falsche Werthschätzung der Dinge kann dadurch entstehen, wenn niedere Lustempfindungen vielfach vorhanden und in einer größern Zahl von Spuren erhalten werden, als höhere. Dadurch werden Begierden erzeugt, welche den Menschen sogar seiner eigenen Ueberzeugung entgegen fortreißen.

Die Forderungen, die sich hieraus für die Pädagogik ergeben, sind:

1) Die Entwickelungen der höheren Steigerungen oder Werthschätzungen, sowie der darauf sich beziehenden Bestrebungen, in Beziehung auf alle Lebensverhältnisse herbeizuführen und zu begünstigen;

2) die Entwickelungen der niederen Steigerungen oder Werthschätzungen und der ihnen angehörigen Strebungen unter der rechten Zucht zu halten, damit dieselben nicht zu vielfach erzeugt und hiedurch zu übermäßiger Stärke ausgebildet werden.

Sammeln sich Angelegtheiten für Lustvorstellungen und Begehrungen mehrfach zu einem Aggregate, so entsteht dasjenige, was man Neigung nennt. Bei höherer Vielfachheit, besonders der Begierdeanlagen, bilden sich der Hang und die Leidenschaft. Wir können daher die dem Erzieher in dieser Hinsicht gestellte Aufgabe auch bestimmen als: Förderung der höheren, und beschränkende Zucht der niedern Neigungen.

Angeboren ist der menschlichen Seele auch hiefür nichts, als die allgemeinen Grundbeschaffenheiten der Uranlagen: gewisse Grade der Reizempfänglichkeit, Lebendigkeit und der Kräftigkeit. Durch diese nun kann allerdingss sekundär die Bildung mancher Neigungen begünstigt werden, z. B. wenn die niedern Sinne eine hohe Reizempfänglichkeit und Kräftigkeit, die höhern Sinne eine verhältnißmäßig geringere haben. Aber das Entscheidende bleibt immer die vielfache Ansammlung von Spuren; und so ist denn jede Neigung stets als ein Werk der Erziehung zu betrachten im weitesten Sinne des Wortes, wobei wir auch die nicht absichtlichen äußern Einflüsse mit darunter begreifen. Man hat nicht selten die G e w ö h n u n g der wahrhaft moralischen Gesinnung entgegengesetzt. Nur jene könne durch Andere gewirkt werden; von wahrem moralischen Werthe aber sei nur dasjenige, was rein aus dem Menschen selbst hervorgehe; und so liege denn die wahre Moralität nicht im Bereiche des Erziehers. Beide entstehen aber gleichmäßig vermöge öfterer Wiederholung und des hiedurch bedingten Zurückbleibens von Spuren, somit in derselben Art und mit derselben Nothwendigkeit. Denn was man gemeiniglich „Gewöhnung" nennt, ist Gewöhnung an ein ä u ß e r e s Thun, die „Tugend" Gewöhnung an ein i n n e r e s Thun.

Scharfsinnige Bemerkungen finden sich im Beneke'schen Werke über Neigungen des Vegetationslebens, z. B. der Faulheit; Neigung der niedern Sinne, z. B. Gefräßigkeit und Naschhaftigkeit; Neigungen der Muskelsysteme; der höhern Sinne; Neigungen, welche sich auf Ehre beziehen rc.; und trefflich können nur die Rathschläge genannt werden, die sich rücksichtlich des Verhaltens der Erzieher in allen diesen Beziehungen darin finden.

Auch das, was unter der Benennung „Festigung und Läuterung der sittlichen Bildung" über Bildung zur Religion gesagt wird, verdient den größten Beifall; Beneke verlangt, z. B. im Gegensatze zu Rousseau und Anderen, die Bildung zur Religion schon in früher Kindheit zu beginnen. Denn der Grund, die Religionssätze seien dem Kinde vor dem 12. bis 14. Jahre durchaus unverständlich, deswegen dürfe man ihm auch bis über jenes Alter hinaus noch nichts von der Religion mittheilen, läßt sich leicht beseitigen. Das Ahnungsvolle, Unerforschliche und Unbegreifliche ist überhaupt von der Religion nicht zu trennen; deßhalb wird der Mensch eine klare Einsicht in die Gegenstände der Religion auch in späterer Zeit nicht erhalten, und so müßte, wenn wir vom Standpunkte des Verstehens ausgehen wollten, das Religiöse immer fern bleiben. Aber nicht auf ein eigentliches Verstehen, sondern auf Einstimmigkeit mit den höhern moralischen und gemüthlichen Bedürfnissen, auf lebendige Erregtheit, Innigkeit, Stärke und Haltung kommt es für die religiösen Gefühle und Ueberzeugungen an; und indem diese letzteren Vollkommenheiten nur durch eine große Anzahl von Spuren gewonnen werden können, so müssen wir schon in früher Kindheit den Grund legen, wo die religiöse Gesinnung in der rechten Weise begründet werden soll. Die Mittheilung alles dessen auf dem religiösen Gebiete, was dem Gefühle des Kindes nahe gebracht werden kann, hat wie kein Bedenken, so auch keine Schwierigkeit.

„Die Vorstellungen von Gott als einem liebenden Vater, welcher beständig für seine Kinder sorgt, von einem Fortleben nach dem Tode liegen den Kindern so nahe, daß wir ihre Aneignung in denselben leicht vermitteln können. Desto vorsichtiger soll man in Hinsicht alles desjenigen sein, was für das Gefühl des Kindes noch unerreichbar ist, weil sich sonst falsche Ansichten und Vorurtheile für das ganze Leben einprägen." Ein solcher Gegenstand soll nach Beneke z. B. die Aufopferung Christi für das moralische Heil der Welt sein. „Dergleichen Vorstellungen theile man dem Kinde erst später mit, und suche die erforderliche Innigkeit dafür durch diejenigen Gegenstände anzuregen, welche für sie als die elementarischen zu betrachten sind, z. B. für die Lehre von der Aufopferung Christi durch kleinere oder größere Aufopferungen des Kindes für Andere, wozu man es von früh auf anleitet."

Beneke räth, daß das Positive in den verschiedenen Religionsformen während der früheren Jugend fern gehalten werden solle und daß man die Gegensätze gegen andere Religionsformen in keiner Art vor dem Kinde hervorhebe. Aber alle religiösen Vorstellungen sollen dem Kinde noch positive, d. h. von Andern überlieferte sein. Beneke will also den Religionsunterricht nicht künstlich, sondern einfach und natürlich ertheilt wissen; die Religion soll nach ihm nicht als rationeller Gegenstand, sondern als Glaubenssache behandelt werden. „Die wahre religiöse Gesinnung kann aber schwerlich zu erwerben sein, wenn nicht die ganze Umgebung des Kindes religiös mitwirkt. Wo das häusliche Leben im Allgemeinen der religiösen Stimmung entbehrt, da wird ein bloßer religiöser Unterricht die religiöse Gesinnung nicht zu begründen vermögen. Die Religionslehre als solche vermag nur Dogmen, abstrakte Begriffe und Sätze mitzutheilen, durch die selten lebendige Gesinnung erzeugt wird; denn nicht vom Abstrakten aus kann das Lebendige gewonnen werden, aber wohl vom Lebendigen aus das Abstrakte.“

„Die Hauptsache beim Religionsunterricht ist, daß der Erzieher selbst lebendig von dem erfüllt und erwärmt sei, was er dem Kinde darstellt. Dabei wähle er zweckmäßig die Zeiten aus, in welchen er die meiste Empfänglichkeit erwarten kann. Wenn also das Kind besonders froh und zum Danke gestimmt ist, nenne der Erzieher ihm Gott; oder beim Anschauen der erhabenen und erhebenden Natur, oder umgekehrt, wenn er ihm das bis ins unendlich Kleine, schön und zweckmäßig Gebildete darlegt, oder endlich zugleich mit der mahnenden oder billigenden Stimme des Gewissens. Nur die Spuren von wirklichen (lebendig ausgebildeten) religiösen Gefühlen machen religiös; nicht von leerem Geplapper, welches nicht aus dem Herzen geht. Aus demselben Grunde möchte es auch schwerlich angemessen sein, Kinder schon in den ersten Jahren häufig mit in die Kirche zu nehmen. Nicht übel ist Jean Pauls Vorschlag, statt dessen die Kinder in die leere Kirche zu führen; nur müssen die Kirchen von der Art sein, daß sie wirklich einen erhebenden Eindruck hervorbringen.“ (Vergl. oben S. 183 u. f.)

Der II. Theil des Beneke'schen Werkes handelt von dem **Unterrichte**. Hier wird vor Allem der Unterschied zwischen Erziehung und Unterricht zu bestimmen gesucht. Dasselbe geschieht auf eine so ausführliche Weise, daß nur das Wesentlichste davon ausgehoben werden kann.

Der Unterricht zeigt sich beinahe ausschließend auf Vorstellungen und Fertigkeiten gehend, während die Erziehung vorzugsweise die Gemüths- und Charakterbildung zur Aufgabe hat. Der Unterricht verkehrt zunächst mit Einzelnem, welches er mittheilt und dem Schüler aneignet. Er kann dasselbe vollständig darstellen, erschöpfen. Bei der Erziehung vermag das Einzelne nichts; auch ist ihre Aufgabe eine unendliche. Der Unterricht

wird zu bestimmten Zeiten ertheilt, hat einen Anfang und ein Ende; die Erziehung dauert fort vom ersten Augenblick des Lebens bis zum letzten. Der Unterricht kann einer größern Anzahl von Personen zugleich ertheilt werden; die Erziehung muß das Individuum individuell behandeln, selbst wo mehrere zugleich erzogen werden. Der Unterricht geschieht durch ein Individuum und absichtlich; die Erziehung kann auch unabsichtlich durch Beispiel 2c. geschehen.

Beide fließen aber auch in einander über. Wirft man der Erziehung nur die Gemüths= und Charakterbildung zu, so faßt man sie offenbar zu beschränkt, indem auch die Bildung des Wahrnehmungsvermögens, des Verstandes 2c. zu ihren Aufgaben gehört, wie zu denen des Unterrichts. Weist man diesem nur die Mittheilung von Vorstellungen und Fertigkeiten zu, so faßt man ihn ebenfalls zu beschränkt, indem man auch von einem Unterrichte in Tugenden und Lastern spricht.

Beide müssen aber auch beständig in einander greifen; die Erziehung muß für den Unterricht arbeiten, denn ohne Aufmerksamkeit des Zöglings z. B. kann derselbe nicht gelingen. Ebenso muß auch der Unterricht für die Erziehung arbeiten, wenn er ein wahrer Unterricht sein will; denn es ist eine allbekannte Forderung, der Unterricht solle erziehend sein. Der Unterricht ist ein mehr Aeußerliches und gleichsam Oberflächliches. Wenn er eine wahrhaft bildende Wirksamkeit haben soll, so fordern wir die Erziehung hinzu. Das Erziehen geht also auf die Ausbildung der innern Angelegtheiten (Vermögen, Kräfte) des Subjektes. Der Ausdruck „Unterrichten" dagegen bezieht sich auf die Mittheilung von etwas Objektivem für die Kenntniß oder Geschicklichkeit. Dadurch ist eine sehr durchgreifende Scheidung gegeben, denn dieselbe trifft ja diejenigen Faktoren, aus deren Zusammenwirken dem tiefsten Grunde nach die gesammte psychische Entwickelung hervorgeht. Wir haben auf der einen Seite das Subjektive oder die Kräfte; auf der andern Seite das Objektive: die Reize oder Eindrücke, welche von dem psychischen Vermögen aufgefaßt und bearbeitet werden. Das Objektive gehört dem Unterrichte an, das Ausbilden des Subjektiven der Erziehung; und so wird durch diese Theilung die Gesammtheit der zusammenwirkenden Faktoren erschöpft.

Das Gebiet des Unterrichtes erstreckt sich also auf die Mittheilung von Vorstellungen und Aneignen von Fertigkeiten, welche ebenfalls in Vorstellungen oder als Objekte aufgefaßt werden. Die übrigen Entwickelungen gehören der überwiegend subjektiven Bildung oder Erziehung an, doch entwickeln sich auch Gefühle und Begehrungen im Zusammenhang des Objektiven. Da alles Objektive nur auf Grundlage von Subjektivem zu unserm Eigenthum werden kann, indem es durch unsere Vermögen, unsere inneren Anlagen aufgefaßt wird, so erklärt sich die wesentliche Uebergeordnetheit der Erziehung. Da wir mit allem Unterrichte

zuletzt nichts anderes bezwecken können, als innere Aneignung, innere Bildung, somit Subjektives, so gehört alles vom Unterricht Bezweckte der Erziehung an. (Vergleiche damit, was in den Artikeln Graser, Denzel, Curtmann über diesen Gegenstand vorkommt.)

Was Beneke über materialen und formalen Unterricht sagt, wurde schon oben p. 453 angegeben.

Die Unterscheidung in reale und ideale Unterrichtsgegenstände fällt gewissermaßen mit der Eintheilung in materiale und formale zusammen, indem das Reale mit dem Materialien, das Ideale mit dem Formalen oder Inneren eine gewisse Verwandtschaft hat. Der Ausdruck Realien ist bekanntlich zuerst im Gegensatz gegen den Sprachunterricht gebildet worden. Man verlangte für den Unterricht die Darstellung wirklicher Gegenstände, wie sie namentlich im naturwissenschaftlichen und im Geschichtsunterricht gegeben werden, während der Sprachunterricht nur Wörter und deren Formen mittheilt. Aber dieser Gegensatz ist in keiner Art haltbar.

Wir wissen schon: den Wörtern entsprechen Gedanken, und die Gedanken sind eben so wohl etwas Reales, nämlich in der menschlichen Seele. Sie entwickeln sich als Bestandtheile ihres Seins, und wenn sie auch als bewußte Entwickelungen vorübergehend sind, so entspringen sie doch aus einem bleibend Realen und lassen etwas bleibend Reales als Produkt zurück.

Man wird nicht meinen, daß dieses Reale den Menschen weniger interessire, als das der Außendinge. Im Gegentheil, indem er dieses Reale selber ist, liegt es ihm noch näher, kann es tiefer und innerlicher von ihm aufgefaßt werden.

Hat es doch die Erziehung und der Unterricht, so wie eine Menge anderer Berufsgattungen, und darunter gerade die höchst wichtigsten mit diesem Realen zu thun. Ideales und Reales stehen gar nicht im Gegensatz mit einander; das Ideale ist eben so wohl ein Reales, nur in einem anderen Gebiete; und die Unterrichtsgegenstände also, welche Ideales entwickeln, bilden eben so wohl Anschauungen von einem Theile der Wirklichkeit, und befähigen für die auf dieses Wirkliche gerichtete Praxis.

Bemerk. Die Unterscheidung der Lehrgegenstände in reale und ideale finden wir zuerst wissenschaftlich dargestellt bei Graser. Faßte man die Beneke'sche Erklärung über diese Eintheilung wörtlich und einseitig auf, so würde man in der Graser'schen Eintheilung einen Mangel an Scharfsinn und Logik erkennen; allein Graser verstand unter den realen Lehrgegenständen diejenigen Kenntnisse, welche mehr und zunächst im Bereiche der äußern Anschauung enthalten sind, und unter den idealen diejenigen, welche zunächst mehr dem Reiche der inneren Anschauung an-

gehören. Er legte also dieser Eintheilung nicht den Begriff des Wirklichen und Nichtwirklichen zu Grunde, sondern die Idee des Aeußeren und des Inneren, des mehr Concreten oder mehr Abstrakten.

Es ist also dieselbe Idee, von welcher Beneke bei der Eintheilung der Unterrichtsgegenstände sich leiten ließ, nämlich die der äußeren und der inneren Welt. Er sagt von beiden: Sie sind von vornherein sehr bestimmt dadurch geschieden, daß die Vorstellungen von der äußern Welt auf der Grundlage von Sinnenauffassungen, die Vorstellungen von der innern Welt auf der Grundlage von Wahrnehmungen des Bewußtseins gebildet werden. Beide Welten berühren einander in zwei Punkten: 1) grenzen sie reell an einander, sind vielfach zusammengegeben, dabei in Causalverhältnissen miteinander und das Aeußere als Zeichen hervortretend für das Innere als Bezeichnetes. 2) Können wir das Aeußere nur durch unser Inneres auffassen und in so fern gibt das Innere die Formen her für die Vorstellungen vom Aeußeren.

Ferner kann in beiden Klassen von Vorstellungen das Vorgestellte mehr oder weniger confret oder abstrakt gefaßt werden.

(Graser sagt: Auch das Reale ist nicht durchaus oder absolut real; sondern schließt Reales und Ideales (die allgemeine Realität) in sich. Demzufolge müssen wir sowohl bei der Natur, als bei dem Menschen die reale und ideale Ansicht herausheben, um den bestimmten Umfang des des Lehrgegenstandes zu erhalten. Bei der Natur haben wir zu betrachten, was sie gibt (das Reale), — und wie sie wirkt (das Ideale). Naturbeschreibung und Naturlehre.)

Nach Beneke heißt es weiter: Die völlig confrete Auffassung der äußern Welt liegt uns in der rein beschreibenden Erd- und Himmelskunde und in der rein erzählenden Geschichte vor, so weit diese Letztere auf das Aeußere sich bezieht; in halb abstracter Auffassung in der Naturgeschichte, Physik und Chemie; in abstrakterer Höhe in der Geometrie und Arithmetik.

Die innere Welt in der confreten Auffassung liegt vor uns im Sprachausdrucke; abstrakter in der Sprachregel; in gesteigerter Abstraktheit in der Logik, Psychologie, Moral und Religion. Die äußeren Fertigkeiten können betrachtet werden, wiefern durch das Leibliche das Psychische unmittelbar unterstützt wird, und wiefern jenes diesem dient für die äußere Fortwirkung. Zu jener Klasse gehören alle gymnastischen Uebungen, zu dieser Schönschreiben, Lesen, Zeichnen, Malen, Musik u. dgl.

Als Hauptvorschriften der allgemeinen Unterrichtslehre werden gegeben:

1) Die Faktoren, welche für das vom Unterrichte bezweckte Produkt erfordert werden, oder die zunächst vorhergehenden psychischen Entwickelungen müssen im Innern oder in der Angelegtheit der Seele vorhanden

sein. Diese Forderung stimmt mit der der übrigen Pädagogen überein, indem nach ihnen dafür zu sorgen ist, daß die Vorstellungen, auf welche sich die durch den Unterricht zu erzeugenden neuen Vorstellungen gründen, im Schüler vorhanden seien, weil sonst kein gründlicher und haltbarer Unterricht geschehen kann. Damit hängt die andere Forderung der bisherigen Pädagogik zusammen, daß der Unterricht stätig und lückenlos fortschreiten und keine Sprünge machen solle.

Das Verhältniß mehr im Großen und Ganzen der geistigen Entwickelung gefaßt, ist nothwendig, daß überall mit dem Besondern, oder mit dem, was der äußern oder innern Wahrnehmung vorliegt, begonnen werden soll. Man hat also z. B. nicht mit dem abstrakten Begriff der Zahl zu beginnen, sondern mit der koncreten Auffassung derselben an anschaulichen Gegenständen. Im Sprachunterrichte soll man zuerst die einzelnen Sprach- und Denkverhältnisse in Anschauungen, d. h. in Beispielen darlegen und aus diesen die Begriffe und Regeln entwickeln. In der Moral und Religion ist das Koncrete auch nicht der Begriff, sondern die frische Empfindung. Das Koncrete muß dem Abstracten, die Anschauung dem Begriffe vorangehen, weil die Begriffe aus den besonderen Vorstellungen aus den sinnlichen Wahrnehmungen und Empfindungen entstehen.

2) Die Faktoren müssen in angemessener Vollkommenheit zum Unterrichte hinzu gebracht werden. Um die Unterrichtsvorstellungen so viel als möglich im Innern anzusammeln, ist es gut, wenn während eines längeren Zeitraums jedes Mal nur ein Gegenstand als Hauptgegenstand des Unterrichts betrieben wird; wenn man dem Schüler aufgibt, sich auf den Unterricht vorzubereiten; daß man ihn andere, schwächere Schüler unterrichten, üben läßt (gegenseitiger Unterricht) ꝛc.; daß der Lehrer Liebe zur Sache, Ernst und Gründlichkeit im Unterrichte beweise, über Fortschritte der Schüler seine Zufriedenheit warm und lebhaft äußere, auf den Nutzen der durch den Unterricht zu erwerbenden Vollkommenheiten hinweise, dem Unterricht so viel als möglich Interesse gewähre; daß dieser weder zu schwer, noch zu leicht sei, den Schüler nicht mit Materialien überschütte, die Selbstthätigkeit des Schülers in Anspruch nehme ꝛc. und das Lernen nicht bloß auf die Unterrichtsstunde, sondern auch auf die übrige Zeit, auf das Leben beziehe. U. s. w.

Besondere Unterrichtslehre.

Dieselbe beginnt mit dem Unterrichte in der Sprache, weil dieser der Mittel- und Brennpunkt alles übrigen Unterrichtes ist. Es werden in demselben 4 Hauptmomente unterschieden:

1) Die Aneignung der Sprache selbst, als solche;
2) die Mittheilung der durch die Sprache bezeichneten geistigen Combinationen;

3) diejenige Uebung, wodurch der Schüler die Wörter mit Sicherheit und Gewandtheit für den Ausdruck seiner Gedanken gebrauchen lernt;
4) Die Erwerbung eines klaren Bewußtseins über die Verhältnisse und Formen der geistigen Entwickelung: ihre Auffassung in einem besondern Vorstellen oder Denken — grammatischer Unterricht in der weitesten Ausdehnung dieses Begriffs.

Von diesen Momenten wird für den Unterricht in der Muttersprache schon das meiste fertig Gebildete vom Kinde hinzugebracht. Was die äußeren Zeichen betrifft, so haben sich Kinder beim Beginn des eigentlichen Unterrichtes nicht nur die einzelnen Laute, sondern auch alle innerhalb der allgemeinen gesellschaftlichen Verhältnisse vorkommenden Verbindungen derselben angeeignet. Neu hinzu kommt nur die Aneignung und und Synthesis der sichtbaren Zeichen im orthographischen Unterrichte. In ähnlicher Art sind auch das 2. und 3. Moment: die Zurückführung der hörbaren Zeichen auf die entsprechenden Gedanken für das Verständniß und der Ausdruck der Gedanken durch hörbare Zeichen zum Behuf der Mittheilung, schon durch den unmittelbaren Lebensverkehr mannichfach ausgebildet. Das Kind hat ja seit den ersten Jahren gehört, verstanden und gesprochen; es ist also auch hier bloß zu erweitern und zu bereichern. Am wenigsten entwickelt ist dagegen das 4. Moment, das Bewußtsein, die Reflexion über die Sprache. Der Unterricht hat also den Anfang mit diesem zuletzt genannten zu machen: die instinktartig gebildeten Verbindungen zu analisiren und das Bewußtsein über deren geistige Grundlagen zu steigern. Dieses Beginnen mit der Analysis ist dem Unterricht in der Muttersprache eigenthümlich vor allem andern Sprachunterrichte, bei welchem das Zusammengesetzte erst vom Einfachen aus erzeugt werden muß. Jenes Verhältniß ist aber unstreitig ein sehr günstiges, denn durch dasselbe kann man die Grundverhältnisse und Regeln vom Schüler selbst finden und zwar aus Anschauungen und also auch auf natürlichem Wege das Abstrakte aus dem Concreten hervorgehen lassen.

Durch Vorlegung von fremden Darstellungen lassen sich auch immer ausgedehntere Synthesen erzeugen, wodurch die Analysis gesteigert wird. Aber diese Analysis der Sprache soll für den Elementarunterricht nicht über die allgemeinsten Umrisse: die Bildung der Sylben und Wörter, die Natur- und Grundbestandtheile des elementarischen Satzes, die verschiedenen Wörterklassen und deren Ableitungsverhältnisse, die Flexionsformen, die Verhältnisse der erweiterten Satzbildung hinausgehen.

Für den Unterricht in der Rechtschreibung werden die Zergliederungen der Wörter, die Abstammung, die Uebung, das Abschreibenlassen, das Vergleichen des Niedergeschriebenen mit dem Richtigen, das Aufmerken der Schüler beim Lesen auf die Schreibweise der Wörter als Mittel angegeben.

Bezüglich des grammatischen Unterrichts fordert Beneke, daß bei Kindern aus gebildeten Ständen wenig über die allgemein gleichen logi-

schen Grundlagen hinausgegangen, alles Uebrige gelegentlich beim Sprechen, Lesen und Schreiben beigebracht werde. Es soll kein Auswendiglernen von Paradigmen, von Konstruktionsregeln, von Ausnahme ꝛc. stattfinden.

Für die Kinder ungebildeter Stände soll der grammatische Unterricht weiter gehen, viele Beispiele des Richtigen vorführen u. s. w.

Uebrigens bemerkt er selbst, daß in allen diesen Beziehungen die neuere Methodik so viel Treffliches geleistet hat, daß auch eine weitere Ausführung dieser Gegenstände von ihm hinter diesen Arbeiten zurückbleiben würde

Das meiste Gewicht legt Beneke auf den Unterricht in eigenen Darstellungen. Die Produktivität in der Muttersprache, sagt er, sollte den Zielpunkt des gesammten Unterrichts bilden; der übrige Unterricht sollte in unmittelbare Verbindung mit dem Unterrichte der Sprache gesetzt werden. Der Schüler erwirbt sich in den übrigen Unterrichtsgegenständen Gedanken; also sollte man sie ihn auch darstellen lassen. Treffliche Gedanken theilt er über die Uebung im eignen Darstellen im Allgemeinen mit; und mit Recht verlangt er im Besondern, daß man vom Kinde nicht zu früh schriftliche Darstellungen verlange, daß die Uebungen von dem einfachsten Satzausdrucke an stetig zum ausgedehnteren und zusammengesetzteren fortgehen und der Stoff vollkommen in der Gewalt des Schülers sein solle. Was weiter über diesen Gegenstand mitgetheilt wird, stimmt nicht nur mit den Ansichten der ausgezeichnetsten Methodiker überein, sondern muß auch von jedem erfahrnen Schulmanne anerkennend gewürdigt werden.

In Ansehung der Denkübungen erklärt sich Beneke dahin, daß für Kinder aus gebildeten Ständen die Einrichtung eines besondern Unterrichts für dieselben zum Theil unnöthig sein möge, indem die tägliche Unterhaltung von selbst die geforderte Bildung herbeiführt. Für Kinder aus den niedern Ständen aber, wo der Lehrer den Unverstand, die Vorurtheile, den Aberglauben der häuslichen Umgebung übertragen muß, kann dieser Unterricht nicht entbehrt werden. Der Stufengang für diese Uebungen besteht darin, daß das Logische und die synthetischen Grundlagen oder die Gruppen- und Reihenverbindungen auseinander gehalten und beide nur in ihren unmittelbaren Ausbildungen (im Concreten) dem Kinde zum Bewußtsein gebracht werden.

Als 3. Klasse werden diejenigen Uebungen bezeichnet, in denen auch schon die ersten Anfänge der abstracten Auffassungen vorkommen.

Es finden also zuerst Uebungen statt über das Angeben der Theile, Merkmale, Wirkungen, Thätigkeiten, Zustände ꝛc. an unmittelbar gegenwärtigen, so wie an abwesenden oder abstract gefaßten Gegenständen. Darauf Uebungen über den Ursprung der Dinge, über die Beziehungen der Eigenschaften, Thätigkeiten u. s. w., auf die Dinge oder Personen,

an welchen sie vorkommen (was siehst du fliegen, kriechen, gehen ꝛc.? was ist kalt, warm? was schmeckt süß, sauer ꝛc.?).

Die zur 2. Hauptklasse, auf das Logische sich selbst beziehenden Uebungen umfassen alle Kombinationen im Verhältniß der Gleichartigkeit, Verschiedenartigkeit nach Gestalt, Größe, Farbe ꝛc.

Die 3. Klasse der Uebungen bezieht sich auf Unterscheidung der nothwendigen und zufälligen Eigenschaften an den Dingen ꝛc.

Auch über Naturwissenschaft, Geographie, äußere und innere Geschichte finden sich viele methodische Bemerkungen, deren wesentlichster und wichtigster Inhalt mit den Lehren früherer Pädagogen übereinstimmt.

Zuletzt wird noch von den verschiedenen Unterrichtsanstalten gesprochen, wobei auch Einiges über die Volksschule zu finden ist.

Als die merkenswertheste Aeußerung in letzterer Beziehung wird hervorgehoben: „Wenn auch die Schüler (nämlich der Volksschule) durch das in ihnen Körperliche zu wirken bestimmt sind: so sollen sie doch nicht als Maschinen wirken, sondern als Menschen, d. h. mit Bewußtsein, mit Einsicht; und müssen diese auch dem größeren Theile nach anderwärts erworben werden: so soll doch die Schule den Trieb und die Fähigkeit zu diesem Erwerbe ausbilden. Zugleich sind die Schüler Menschen noch im allgemeineren Verhältnisse, und wir müssen sie als solche, so weit es irgend Zeit und Verhältnisse erlauben in den allgemeinen Kulturfortschritt der sie umgebenden Menschheit aufnehmen."

Mit Recht bezeichnet der Herr Verfasser die Stellung der Volksschule als besonders schwierig, weil sie die häusliche Erziehung ergänzen und die nachtheiligen Einflüsse der Aeltern übertragen und neutralisiren soll. Aber weniger haltbar möchte die Behauptung sein, daß sich unter den für die Volksschulen bestimmten Unterrichtsgegenständen keiner als besonders hervorragend bezeichnen lasse, auch nicht der in Moral und Religion; wenigstens steht diese Behauptung mit den Lehren der anderen vorzüglichsten Pädagogen im Widerspruch, welche die Religionslehre als den Mittelpunkt alles Unterrichts in der Volksschule behandelt wissen wollen. Bemerkenswerth ist auch die Aeußerung, daß die Sonderung der beiden Geschlechter in den Volksschulen nicht nothwendig ist, und weder durch deren künftige Bestimmung, noch durch dasjenige, was sie aus den häuslichen Verhältnissen mitbringen, bedingt wird.

Verhältniß der Beneke'schen Erziehungs- und Unterrichtslehre zu den Grundsätzen anderer Pädagogen.

Beneke hat mit großem Scharfsinn auf dem Grunde seiner Psychologie die Erziehungs- und Unterrichtslehre als Wissenschaft dargestellt, weßwegen ihm auch in Dr. Hergangs pädag. Real-Encyklopädie neben Graser das meiste Verdienst um die wissenschaftliche Gestaltung dieser

Lehre zugeschrieben wird. Während Letzterer die Divinität, Gottähnlichkeit, und Andere die Humanität und christliche Civilisationals Zweck der Erziehung annehmen, stellt Beneke die Erhebung der Jugend zur Ausbildung der höhern Stufe, welche die Einwirkenden besitzen und überblicken als solchen auf, welche Erklärung aber Gräfe (s. d. folg. Art.) flach und trostlos nennt. Er sagt: „Es fehlt ihr nicht nur jeder objektive Gehalt, sondern auch der wahre Geist der Erziehung, der wenigstens in Gott gesucht werden muß, wenn man ihn aus Liebe zu rein philosophischem Denken nicht in Christus finden will. Es heißt den Egoismus auf die Spitze treiben, wenn der Erzieher sich selbst als das Ideal betrachtet, das er in seinem Zöglinge herausbilden will."

Nach Beneke's Lehre steht der Erziehung die höchste Wichtigkeit zu, denn nach ihr wird alles Gute und Böse, was sich in dem Menschen offenbart, erst durch die Erziehung erzeugt. Der Mensch bringt bloß die Fähigkeit, sinnliche Anschauungen und Empfindungen zu erhalten, dieselben in sich zu bewahren, nach ihren Aehnlichkeiten und Verschiedenheiten in sich zu verbinden und zu trennen, zu gruppiren und zu höhern Seelengebilden zu verarbeiten 2c. auf die Welt. Von einem angebornen Bösen, einem natürlichen Verderben, einer Erbsünde im Menschen ist bei ihm keine Rede, höchstens kann bei einem Kinde der für die Bildung nachtheilige Umstand stattfinden, daß die niedern Sinne eine verhältnißmäßig zu große Stärke und ein Uebergewicht über die höhern haben, was aber durch ein verständiges Einwirken von Seite der Erziehung leicht ausgeglichen werden kann.

Wenn demnach nach der Lehre Anderer der Erziehung eine große Gewalt auf die Leitung des Menschen zukommt, so besitzt sie nach Beneke gleichsam eine Allgewalt, welcher Behauptung aber Curtmann und Andere widersprechen. Jener sagt p. 12 seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre unter Anderm: „Dieß ist es denn auch, was dem sonst so ausgezeichneten pädagogischen System Beneke's vorzüglich entgegen steht. Nach ihm sollen sich alle geistigen Bildungen in dem Menschen durch Ansammlung von Spuren der Erregungen aus der Außenwelt erzeugen, natürlich also die ersten und die wichtigsten Spuren bis mindestens zum Augenblicke der Geburt hinaufreichen. Zwar statuirt Beneke daneben — und damit hat er sich allerlings eine Thüre offen gelassen — eine Angeborenheit der Unterschiede in der Quantität der menschlichen Urvermögen; da sich aber in der geistigen Welt Quantität und Qualität nicht in gleicher Weise sondern lassen, wie in der körperlichen, so wird man immer auf den Satz zurückkommen müssen, daß das Kind erst dann erziehungsfähig wird, nachdem es auf eine unbegreifliche und unzugängliche Weise körperlich und geistig so vorgebildet ist, daß die Erziehung nur noch bessern und vervollkommnen, keineswegs aber umschaffen kann. Ueberdieß ist die Beweisführung der Psyolchogen, welche eine Allgewalt der Erziehung be-

haupten, so willkürlich, so sehr auf selbst geschaffene Begriffe und Voraussetzungen gestellt, daß man schließen muß, ihre Theorie stehe noch auf der Stufe wie vor einem halben Jahrhundert die Chemie mit ihrem Phlogiston u. dergl. Und wie sollte auch Gottes Weisheit eine so gefährliche Macht in die Hände der Erwachsenen gelegt haben? daß der Habgierige vielleicht sein Kind zum Blödsinn erzöge, um es beerben zu können? Oder der Tyrann schon den Kindern den Sklavensinn einprägen ließe, damit er desto ruhiger auf seinem Thron säße? Danken wir Gott, daß der Erziehungskunst der Menschen eine solche Grenze gesetzt ist, daß sich das Geschlecht immer mit seinen ursprünglichen und nicht zu vertilgenden Anlagen wieder ergänzt! So wie der Mensch die äußere Natur nur bis zu einer gewissen Schranke beherrscht und beherrschen wird, so auch die geistige Natur. Diese muß ihre Geheimnisse und ihre Unzugänglichkeiten behalten, wie die Höhe und die Tiefe des Weltraumes." Sehr erfreulich ist es, daß Beneke seine Prinzipien nicht bloß auf den Unterricht, sondern vor Allem auf die Erziehung anwendet und diese als das wichtigste Stück der Jugendbildung behandelt.

Gleich anderen Pädagogen geht er im Unterrichte von der Anschauung aus und zeigt, wie keine klaren und deutlichen Begriffe 2c. erzeugt werden können, wenn keine richtigen und deutlichen Anschauungen vorhanden sind. Er schreitet also auch gleich diesen im Elementarunterrichte vom Einzelnen zum Allgemeinen, von den Theilen zum Ganzen, somit auf synthetische Weise, fort; und eben so stimmt seine Behauptung, daß es keine allgemeine Gedächtniß- oder Verstandesbildung gebe, sondern daß die Uebung immer nur in dem Kreise der Gegenstände, in welcher sie geschieht, eine Steigerung bewirkt, mit der Lehre anderer Pädagogiker überein; denn so heißt es z. B. bei Graser: „Es kann Jemand in mathematischen Verhältnissen einen sehr gereiften Verstand besitzen und die schwierigsten Probleme zu lösen vermögen und doch in Beurtheilung der Lebensverhältnisse höchst unbehülflich sein." Daß es keine rein formale und rein materiale Bildung gibt, lehrt Beneke ebenfalls in Uebereinstimmung mit anderen Pädagogen, z. B. mit Graser, wie in dessen Artikel p. 238 zu ersehen ist.

Gründlich weiset Beneke nach, daß Tugend und Religion nicht durch Worte, sondern vorzüglich durch Handlungen erzeugt werden können, daß also beide mehr das Werk der Erziehung, als das Werk des Unterrichts sind. So sehr auch andere Pädagogen damit einverstanden sind, daß das moralische und religiöse Beispiel der Erwachsenen, das tugendhafte und fromme Leben in den Familien und übrigen Kreisen des Lebens die beste Unterweisung zur Tugend und Religiösität der Jugend ist, so lehren sie doch auch, daß zur Befestigung und Erzeugung eigentlicher Tugend der Unterricht unentbehrlich ist. Wenn darum Beneke sie mehr als das Werk der Gewöhnung erscheinen lassen will, so bezeichnen Andere diese Tugend

nur als ein mechanisches Werk, das nicht den Namen Tugend verdient, weil es nicht aus klarer Erkenntniß und freier Selbstachtung hervorgeht. Sie betrachten darum den Unterricht als das vorzüglichste Mittel zur Erzeugung wahrer Tugend.

Im Gegensatze zu Rousseau, Basedow und einigen Anderen verlangt Beneke für die Kinder frühen und einfachen Religionsunterricht, ohne die besondere Vorbereitung, welche z. B. Graser und Denzel für denselben vorgenommen wissen wollen.

Seine Unterrichtslehre umfasst auch nicht bloß den Unterricht in den Volksschulen, wie dieß z. B. mit dem Denzel'schen Werke der Fall ist, sondern den Unterricht aller Bildungsanstalten, wie wir es in Grasers Divinität finden; und somit behauptet dieses Werk nicht allein für Volksschullehrer, sondern auch für alle übrigen Lehrer an niedern und höhern Anstalten, für alle Erzieher und alle, welche bei der Erziehung betheiligt sind, (und welche Menschen wären dieß nicht?) eine große Wichtigkeit.

Gräfe,
(Heinrich Dr.)

Unter den vielen pädagogischen Schriften dieses Mannes heben wir hier seine

„Deutsche Volksschule"

in 3 Theilen II. Aufl. Lpzg. Vereins-Verlagsbuchhandlung 1850 aus.

In der Einleitung sagt der Verfasser, daß der Lehrer Erzieher sei und daß es nur dann mit den Volksschullehrern auch äußerlich besser werde, wenn sie sich als Erzieher auffassen.

Im ersten Abschnitte, worin die Haupt- und Grundbegriffe aus der allgemeinen Pädagogik entwickelt werden, ist zuerst wie bei andern Pädagogikern von einer allgemeinen oder unabsichtlichen und dann von der absichtlichen Erziehung die Rede.

Die Erziehung ist die absichtliche Einwirkung gebildeter mündiger Menschen auf noch ungebildete (unmündige), um diese zu befähigen, selbstthätig im Sinne und Geiste des Erlösers zu leben.

Da die Bestimmung des Menschen nur eine ist, nämlich die, in allen Beziehungen des Lebens den Willen Gottes nach der Anweisung und dem Vorbilde des Erlösers zu vollbringen und nicht nach dem Diesseits und Jenseits in zwei verschiedene Seiten getrennt werden darf; so hat es auch die Erziehung nicht blos mit der sogenannten himmlischen Bestimmung, mit dem sittlich religiösen Leben des Menschen allein zu

thun, sondern sie geht auch auf das zweite, irdische Verhältniß und sucht ihren Zögling fähig zu machen, in jedem Lebensverhältnisse dem Geist des Christenthums sich gemäß zu verhalten.

Die Erziehung soll vermitteln, daß der Mensch allmählich aus einem bloßen Sinnenwesen ein Geistes=, ein Vernunftwesen werde. Wie das Christenthum die Wiedergeburt des Menschen zum Zwecke hat, so soll auch die Erziehung den natürlichen Menschen umschaffen zu einem frommen, sittlichen in Gott und Jesu lebenden Menschen. Die wahre Erziehung kann also nur im Geiste des Christenthums wurzeln, kann nur christlich sein. Dr. Gräfe's Erziehungsprincip ist also dasselbe, welches Zeller und Hergenröther aufstellen.

Er bemerkt deshalb auch, daß er nur für Volksschullehrer schrieb, deren Religion die christliche ist und daß er es Anderen überlasse, Erziehungslehren aufzustellen, die für Christen, Juden, Muhamedaner und Heiden gleich gut passen. Er erklärt sich deshalb auch gegen die Bestimmung Beneke's von dem Zwecke der Erziehung. (Siehe oben p. 471).

Auch nach Gräfe ist, wie z. B. nach Graser, Denzel, Hergenröther der Zweck der Erziehung kein anderer als die Selbstbildung des Zöglings; die Erziehung soll den Unmündigen befähigen, sich zu bilden, d. h. nach der Erreichung seiner Bestimmung zu streben und diese zu erreichen, so weit es seinen Verhältnissen nach möglich ist.

Diese Befähigung ist nur dadurch möglich, daß der Zögling seine Bestimmung deutlich erkennen lerne, und daß er sich Selbstthätigkeit und Geneigtheit aneigne, um sie zu verwirklichen.

Der Erziehungszweck fällt mit der Bestimmung des Menschen nicht zusammen, weil diese letztere ohne unmittelbare Einwirkung einer fremden Macht von den Menschen selbst während seines ganzen Lebens erstrebt werden muß, und der Erziehungszweck natürlich nur in die Periode der Erziehung fallen kann und mit dieser aufhört. (Vergleiche oben p. 46 die Anmerkung).

Der Erziehungszweck wird von Gräfe vollständig dahin ausgesprochen, daß der Zögling mit der erforderlichen Einsicht und Willensstärke ausgerüstet werde, um stets und überall in seinem Leben den Willen Gottes nach dem Vorbilde des Erlösers und nach der Eigenthümlichkeit seiner Kräfte und Verhältnisse zu vollbringen.

Alle erziehlichen Thätigkeiten lassen sich auf die Pflege, die Zucht, den Unterricht zurückbringen. Der Zweck der Pflege ist die Unterstützung der Natur, die Beförderung der natürlichen Entwickelung. Der Zweck der Zucht ist die Gewöhnung des Zöglings an das rechte Leben, bevor er noch selbst dafür sich bestimmen kann. Der Zweck des Un-

terrichts besteht darin, dem Zöglinge zur Einsicht und Willensstärke zu verhelfen, damit er selbstthätig und mit Freiheit die Ziele und Zwecke seines Lebens und dadurch seine Bestimmung erstreben und verwirklichen könne. Gräfe bringt deßwegen auch die Mittel der Erziehung auf Mittel der Pflege, der Zucht, des Unterrichts zurück. Die Mittel der Pflege theilen sich in die für Erhaltung und Entwickelung des leiblichen Lebens, als: Nahrung, Kleidung, Bewegung ꝛc. und in die für Entwicklung des Seelenlebens, wohin Mannigfaltigkeit der Umgebung Bilder, Erzählungen und Spiel ꝛc. gehören

Mittel der Zucht sind: Gesetze, Gebote, Vorschriften, Erinnerung, Ermahnung und Drohung, Strafe und Belohnung. Zur Zucht muß noch der Unterricht hinzutreten, damit die Vernunft zum vollsten Eigenthume des Zöglings werde. Das Mittel des Unterrichts ist die Kenntniß des Lebens. Des Menschen Leben wird aber bestimmt durch die Natur, durch die Menschenwelt und durch Gott. (Siehe Graser: Lehre vom Unterrichtsstoffe.)

Gräfe spricht auch von einer Methode der Erziehung, während Andere das Wort Methode immer nur auf den Unterricht beziehen und darunter nichts anders als den Lehrgang und die Lehrform verstehen. Er geht von der Ansicht aus, daß der Zögling erst lernen muß, die Erziehungsmittel für sich zu verarbeiten und in ihrem Gehalt in sich aufzunehmen, daß er aber dieß nur allmählig und unter Beihülfe des Erziehers lernen kann. Dieser muß eine lange Zeit das Geschaft übernehmen, jene Mittel so zuzubereiten, daß sie der eben vorhandenen Kraft des Zöglings entsprechen, damit er sich ihren Gehalt zu eigen machen kann. Diese Zubereitung nun und die Anregung und Geneigtmachung des Zöglings, die Erziehungsmittel an sich wirksam werden zu lassen, ist das Geschäft der Erziehungsmethode. Gräfe unterscheidet in derselben 4 Thätigkeiten: den Erziehungsgang, die Erziehungsform, die Erziehungsweise und den Erziehungsgeist.

Der Erziehungsgang ist dasjenige Moment der Methode wodurch die außerhalb des Zöglings liegenden Erziehungsmittel diesem zunächst äußerlich nahe gebracht und nach und nach so auseinander gelegt werden, daß der Zögling sie leicht auffassen und ergreifen kann.

Die Erziehungsform gibt den Erziehungsmitteln diejenige äußere Gestalt, welche sie geeignet macht, von dem Zöglinge innerlich aufgenommen zu werden.

Die Erziehungsweise regt die Selbstthätigkeit des Zöglings an und macht diesen geneigt, die Erziehungsmittel wirklich in sich aufzunehmen und zu verarbeiten.

Der Erziehungsgeist endlich soll bewirken, daß der Gehalt der Erziehungsmittel völliges Eigenthum des Zöglings werde und dessen Sinn

bestimme; er ist es also, durch welchen unmittelbar der durch das Mittel zu erreichende Zweck verwirklicht wird. Die Methode der Pflege, der Zucht und des Unterrichtes wird nun beschrieben.

Die Form der Zucht ist 3fach. 1) Die sinnliche Empfindung, 2) die Anschauung, 3) die Vorstellung.

Die Weise der Zucht ist Achtung und Liebe des Zöglings gegen den Erzieher; der Geist der Zucht ist die Ehrfurcht und Liebe gegen Gott, von welchem der Zögling durchdrungen werden muß. Von der Methode des Unterrichts sagt Gräfe, daß sie in einzelnen Parthien ungemein ausgebildet worden, während bis jetzt von einer Methode der beiden andern Hauptthätigkeiten der Erziehung so gut wie gar keine Rede gewesen ist. Bei der Unterrichtsmethode spricht er nun A) vom Unterrichts- oder Lehrgang, B) von der Unterrichts- oder Lehrform, C) von der Lehrweise und D) vom Lehrgeist. Obgleich das, was Gräfe über die 4 Theile der Unterrichtsmethode sagt, im Ganzen und Wesentlichen mit dem von andern Pädagogen Mitgetheilten übereinstimmt, so bietet es doch im Einzelnen manches Eigenthümliche dar. Gräfe stellt folgende Lehrgänge auf:

I. Den bloß anordnenden oder darstellenden Lehrgang, welcher den Gegenstand als fertig nimmt und ihn in seinen einzelnen Theilen darlegt ohne Rücksicht darauf, daß derselbe vor dem Schüler entsteht.

II. Den genetischen Lehrgang, welcher die einzelnen Theile und Glieder des Gegenstandes so anordnet, wie eins aus dem anderen sich entwickelt, so daß der ganze Gegenstand vor dem Schüler entsteht. Er unterscheidet in diesem Lehrgang 1) den historisch-genetischen, welcher den Gegenstand entstehen läßt, wie er im Verlauf der Zeit wirklich entstanden ist und 2) den philosophisch-genetischen Lehrgang, welcher den Gegenstand so vorführt, wie das Denken ihn erzeugt, und unterscheidet in diesem letztern Lehrgange wieder 3 Arten:

a) das progressive und regressive Verfahren bei historischen Gegenständen. Dort läßt man die einzelnen Begebenheiten in der Ordnung auf einander folgen, wie sich eine aus der andern entwickelt hat. Hier in umgekehrter Folge, so daß von der letzten Begebenheit ausgegangen und von da zu der nächst vorhergehenden ꝛc. zurückgegangen wird.

b) Analysis und Synthesis, oder analytischer und synthetischer Lehrgang. Dort geht man durch Zerlegung des Ganzen zu den Theilen über, z. B. Baum: Wurzel, Stamm, Aeste, Zweige; hier von den Theilen auf das Ganze, z. B. Wurzel, Stamm, Aeste, Baum.

c) Abstraction und Concretion. Dort geht man vom Besonderen zum Allgemeinen, z. B. von den verschiedenen Arten der

Bäume zu dem Begriffe Baum überhaupt; hier vom Allgemeinen zum Besonderen, z. B. vom Baume zu den verschiedenen Obstbaumen ꝛc. Jener Gang eignet sich mehr für die Elementarschule, dieser für die höheren Schulen.

Anmerk. In der bisherigen Pädagogik wurde Abstraction und Synthesis, Concretion und Analysis oder der abstrahirende und synthetische, der concrete und analytische Lehrgang meist mit einander verwechselt oder vielmehr als gleichbedeutend genommen.

B. Die Unterrichts- oder Lehrform. Wenn man unter dieser Benennung in andern didaktischen Schriften von einer vor- und nachsprechenden, von einer acroamatischen, erotematischen, heuristischen ꝛc. Methode vernimmt, so liest man bei Gräfe, daß diese acroamatische und erotematische Form nur das äußere Wesen der Unterrichtsform betreffen (dasselbe weist auch Diesterweg nach. S. oben p. 396); das innere aber eine 3fache Form in sich schließt, nämlich: die der Anschauung, die der Vorstellung und die des Begriffs. Bei der ersten ist der denkende Geist noch ganz dem Objekte hingegeben; bei der zweiten ist der Gegenstand zwar von seinem Unwesentlichen und Zufälligen schon entkleidet; aber er ist doch mit dem Geiste selbst noch nicht eins, von diesem immer noch unterschieden; bei dem dritten ist zwischen dem Gegenstande und dem Geiste der Unterschied verschwunden; das Denken hat jenen ganz durchdrungen.

Was andere Pädagogen den Lehrton heißen, nennt Gräfe die Lehrweise, welche die Klarheit, Lebendigkeit und Wärme in sich schließt, womit der Lehrer seinen Unterricht vorträgt.

Gräfe spricht aber auch noch von einem Lehrgeiste, wovon wir bei Andern nichts vernehmen. Derselbe wurzelt nach ihm in derjenigen Gesinnung des Lehrers, welche sich aus der lebendigsten Achtung für Wahrheit und Recht, aus der innigsten Frömmigkeit und Liebe, aus der heiligsten Begeisterung für Alles, was das Gemeinwohl und die Ehre des Höchsten fördert, entspringt.

Gräfe unterscheidet ferner zwischen allgemeinen Grundsätzen und Principien der Erziehung. Grundsätze nennt er diejenigen untergeordneten Sätze, welche aus dem formalen Element des obersten Erziehungsgrundsatzes hervorgehen, und Principien diejenigen, welche aus dem materialen Element abgeleitet werden. Da nämlich der höchste Grundsatz der Erziehung dieser ist: Wirke auf den Zögling so ein, daß derselbe befähigt werde, selbstthätig sich zu bilden, d. h. mit Einsicht und Willensstärke nach der Erreichung seiner Bestimmung, oder nach Vollbringung des göttlichen Willens im Geist ꝛc. des Erlösers zu streben, so unterscheidet er in demselben ein 2faches Element: ein formales und

ein materiales. Die Selbstthätigkeit, zu welcher der Mensch erzogen werden soll, ist das formale Ziel, die Verwirklichung des göttlichen Willens im Geiste Jesu das materiale. (Siehe oben: Diesterweg, p. 390). Wenn jedes dieser beiden Elemente für sich entwickelt wird, so ergeben sich 2 Reihen untergeordneter Grundsätze: formale und materiale rc.

Die ersten nennt Gräfe Grundsätze der Erziehung schlechthin, die anderen Prinzipien der Erziehung. Der oberste formale Grundsatz heißt: wirke auf den Zögling so ein, daß er selbstthätig oder selbstständig werde.

Das oberste Princip der Erziehung kann nichts anderes sein, als die Bestimmung des Menschen. Die Bestimmung ist die Liebe zu Gott, d. h. die gänzliche, aber freiwillige Hingabe des Menschen an Gott, worin Jesus Christus ein unübertreffliches Beispiel uns gegeben hat.

Eine Erziehung, die nicht von der Liebe durchdrungen ist, kann ihr Ziel nicht erreichen Aber die Liebe ist nicht Schwäche und weichliche Nachsicht. Die Liebe, die Hingabe des Menschen als erkennender und denkender Geist, vollzieht sich in der Wahrheit. Die Hingabe des Menschen nach seinem Gefühle spricht sich aus an dem Wohlgefallen an Allem, was vollkommen ist, und in dem Streben darnach, oder in der Schönheit Denn nur das Vollkommene ist schön im höheren Sinne, und Gott ist die Vollkommenheit Die Hingabe des Menschen in Bezug auf sein Wollen und Bestreben wird zum Gehorsam, nicht zum knechtischen, sondern zum freien, zum Gehorsam der Kinder Gottes.

Wenn die Liebe das oberste Prinzip der Erziehung ist, so sind Wahrheit, Schönheit und Gehorsam die untergeordneten Erziehungsprinzipien. Sie sind die Leuchtsterne für die Erzieher. Sie sollen aber auch dem Leben des Zöglings zur Richtschnur dienen. Das Leben entwickelt sich in einer 3fachen Stufenfolge, als: Familie, Berufsthätigkeit, Staat. Die Erziehung soll also den Zögling befähigen, daß er sich in der Familie, in seinem künftigen Berufe und in seinem Verhältnisse als Bürger eines Staates durch Liebe bethätige Die Liebe, welche als oberstes Prinzip der Erziehung aufgestellt wird, ist christlich-religiöser Natur. Sie ist mit dem Glauben aufs innigste verbunden, denn sie ist die Mutter des Glaubens.

Anmerk. Vergleichen wir diese Auseinandersetzung mit der Graser'schen Deduktion der menschlichen Bestimmung und den obersten Erziehungsgrundsätzen; so kann die Aehnlichkeit zwischen beiden nicht geleugnet werden und wir können nicht umhin die Gräfe'schen als eine Um- und Fortbildung der letzteren zu charakterisiren. Vergleiche damit auch das, was im Anfang des Artikels: „Diesterweg" über diesen Gegenstand gesagt wurde.

Im 2. Abschnitt ist von der reinen Erziehungslehre die Rede. Die Erziehungslehre läßt nämlich eine doppelte Beziehung zu. Die Anweisungen und Regeln der Erziehung können entweder ohne alle Rücksicht auf die wirkliche Anwendung, an und für sich allein aus dem Begriffe der Erziehung entwickelt, oder in nächster Beziehung zu ihrer Anwendung in der Praxis der Erziehung dargestellt werden. In jenem Falle entsteht die reine, in diesem die angewandte Erziehungslehre.

Die reine Erziehungslehre wird nun soweit, als zur Begründung der Volksschulkunde nöthig ist, dargestellt.

Zuerst wird gehandelt von der physischen Erziehung. Ihr Zweck ist, durch geeignete Mittel dafür zu sorgen, daß der Körper der Kinder Gesundheit, Stärke, Gewandtheit und Schönheit erlange.

Die Gesundheit, welche in dem naturgemäßen Verlaufe aller körperlichen Verrichtungen besteht, wird befördert durch angemessene Wartung, Bewahrung und durch Unterricht. Stärke und Gewandtheit des Körpers werden erzeugt durch das Spiel, durch Arbeiten, Spaziergänge, gymnastische Uebungen.

Anmerk. Hiebei spricht sich Gräfe gegen die harte Erziehung aus, welche von den Philanthropisten empfohlen wurde.

Bei der intellektuellen Erziehung wird, wie z. B. bei Niemeyer, Curtmann 2c. von der Uebung und Bildung der Aufmerksamkeit, der Einbildungskraft, des Verstandes 2c. gesprochen.

Unter dem Titel: „Aesthetische Erziehung ist die Rede von der Bildung des Gefühlsvermögens.

Unter dem Titel: „Moralische Erziehung“ wird von der Bildung des Begehrungs- oder Bestrebungsvermögens gehandelt.

Ueber die religiöse Erziehung stellt Gräfe ungefähr dieselben Grundsätze auf, welche wir bei Niemeyer, bei Zeller, bei Harnisch, bei Hergenröther 2c. finden. Er verlangt vorzüglich, daß der religiöse Sinn frühzeitig angeregt und das Kind bald mit Gott, dem Geber alles Guten, bekannt gemacht werde. Er sagt: „die dem Kinde angeborne Wißbegierde und seine blühende Phantasie regen schon früh leise Ahnungen einer unsichtbaren Welt in ihm an, und die Liebe, womit es sich seinem ganzen Wesen nach zu den Aeltern hingezogen fühlt, öffnet sein Herz der Ehrfurcht und Liebe gegen Gott. Diese Ahnungen und diese Empfänglichkeit müssen die Aeltern schon früh benutzen, um in das Gemüth des Kindes innigen Glauben an den zu pflanzen, der unsichtbar auf so sichtbare Weise in der Natur wie im Menschenleben sich offenbart. Sobald nun eine passende Gelegenheit sich findet, höre das Kind den

Namen Gottes, lerne es Gott als den Schöpfer von Allem, was da ist, als den Erhalter alles Lebendigen, als den Lenker und Leiter der menschlichen Schicksale; als den kennen und verehren, der noch in weit höherem Sinne, als Vater und Mutter, mit unendlicher Güte und Vaterliebe Alle umfaßt. Zugleich werde es angehalten, die Gefühle der Ehrfurcht, der Liebe und des Dankes gegen Gott im einfachen Gebete auszusprechen und für sich und die Seinigen das zu erflehen, was wahren Werth für den Menschen hat. Das Gebet eines unschuldigen Kindes hat immer etwas Rührendes und für das Kind selbst Erhebendes. Nur lerne es nicht Gebetsformeln, deren Verständniß völlig über dem Horizonte des Kindes liegt, auswendig, selbst das herrlichste Gebet des Christen, das Vaterunser, darf nicht zu frühe kommen. Je mehr die zarten Gefühle des Wohlwollens und der Liebe in dem Kinde gepflegt werden, je mehr sein Sinn rein und kindlich bleibt, je mehr es vor Unarten und sein Wille vor falschen Richtungen bewahrt wird, je vorzüglicher das Beispiel ist, welches religiös gesinnte Aeltern ihm geben, desto besser werden die Bemühungen gelingen, es zur Erkenntniß und zur Verehrung des Vaters im Himmels und seines eingebornen Sohnes hinzuführen."

Zuletzt ist in diesem Abschnitte von der Erziehung unter dem Einflusse besonderer Verhältnisse, z. B. von der Erziehung der Geschlechter, von der Erziehung sittlich-verwahrloseter Kinder und von der Erziehung der Stände die Rede.

Der 3. Abschnitt stellt die wichtigsten Verhältnisse der angewandten Erziehungslehre dar. Die angewandte Erziehungslehre hat nachzuweisen, wie den von der reinen Erziehungslehre aufgestellten Grundsätzen, Regeln und Anweisungen gemäß ein Kind stufenweise nach den Erziehungsperioden gepflegt, disciplinirt und unterrichtet werden muß, damit es dahin gelange, sich selbst zu bilden.

Nachdem Gräfe auf ähnliche Weise, wie z. B. Hergenröther von dem Beruf und den Eigenschaften des Erziehers gesprochen hat, stellt er die Erziehung in den verschiedenen Perioden dar. Er nimmt 4 solche Perioden an, wovon die 1. das erste Lebensjahr, die 2. das zweite bis zum siebenten, der 3. das siebente bis zum vierzehnten, die 4. das vierzehnte bis zum achtzehnten Lebensjahr umfaßt.

In der 1. Periode herrscht die Entwickelung des leiblichen Organismus vor. In der geistigen Ausbildung hat die Natur noch die Hauptrolle und es entwickeln sich durch ihre Kraft die edleren Sinne des Gesichts und des Gehörs, wodurch ohne Zuthun des Erziehers der erste Grund zu sinnlichen Anschauungen und Vorstellungen gelegt wird. Gräfe erklärt sich gegen diejenigen, welche mit dem ersten Athemzuge auf die Bildung der geistigen Kräfte hinstreben wollen. Er scheint sich aber zu widersprechen, da er sagt, daß dem Kinde auch in dieser Periode viel-

fache Gelegenheit gegeben werden solle, zu sehen und zu hören.

Auf die Bildung des Gefühlsvermögens kann nach ihm schon unmittelbar eingewirkt werden. Liebe, Heiterkeit, Freundlichkeit sollen dem Kinde stets entgegen treten, alles Düstere und Unangenehme von ihm entfernt bleiben.

Für die moralische Erziehung ist die 1. Periode schon wichtig. Der bewußtlosen und nur auf das Sinnliche gerichteten Macht der Natur muß schon hier entgegengetreten werden, damit sie nicht zu stark werde. Dem Eigenwillen und Widerstreben ist von vornherein jeder Anlaß und jede Nahrung zu entziehen, damit er entweder gar nicht zur Aeußerung komme oder doch nicht erstarken kann; man gewöhne das Kind nicht an Bedürfnisse, welche die Natur nicht fordert, gewähre ihm aber das, was es bedarf, sobald es ein Verlangen darnach zeigt.

Schon bei dem Säugling äußert sich der Spieltrieb. Gräfe meint: ein Blättchen Papier, ein Strohhalm, ein Paar Hölzchen sind Dinge, womit sich das Kind lange genug beschäftigen kann.

2. Periode: Zeit vom 2. bis 7. Lebensjahr. Diese Periode ist ungleich wichtiger, als die erste, denn die Eindrücke werden stärker und bleibender; in ihr wird das künftige Glück oder Unglück des Menschen begründet. Die geistige Entwickelung schreitet auffallend rascher vorwärts. Die physische Erziehung tritt nach und nach zurück; das Kind fängt an, gewisse leibliche Bedürfnisse sich schon selbst zu gewähren und dieses Selbstständigwerden soll man auch begünstigen. Bewegungen in freier Luft und geregelte Lebensordnung bleiben auch hier die Hauptsache, aber jede zu große Kraftanstrengung durch Heben, Tragen 2c. ist zu vermeiden.

In Ansehung der geistigen Entwickelung hüte sich der Erzieher vor Verfrühung derselben. Er zwinge das Kind nicht, seine Aufmerksamkeit längere Zeit demselben Gegenstande zuzuwenden. Es ist schädlich, wenn vierjährige Kinder förmlichen Unterricht in den elementarischen Kenntnissen und Fertigkeiten erhalten. Dadurch geht alle Spannkraft des Geistes für die folgende Periode verloren. Zu dieser Verfrühung geistiger Bildung tragen die an sich wohlthätigen Kleinkinderschulen bei, weil fast überall in sie schon die ersten schulmäßigen Elementarkenntnisse hereingezogen werden. Man beginne in dieser Periode noch keinen geordneten Unterricht, sondern begnüge sich mit dem gelegentlichen; man lasse das Kind während dieser ganzen Periode noch in sinnlichen Anschauungen und Einbildungen leben und lasse das Gesehene und Gehörte wohl beschreiben und erzählen 2c.

Man hüte sich in dieser 2. Periode vorzüglich, die sinnlichen Gefühle, welche fast allein hervortreten, zu stark werden zu lassen; man halte auch düstere Gefühle möglichst fern.

Für die moralische Erziehung muß in dieser 2. Periode das Meiste geschehen. Man sorge für eine sittliche Umgebung, gewöhne das Kind zum unbedingten Gehorsam; die angemessenste Strafe ist im 2. Jahre körperlicher Schmerz, bewirkt durch mäßige Züchtigung mit einer Ruthe. Erst in den folgenden Jahren ist es zweckmäßig, auch auf andere Art zu strafen, z. B. durch tadelnde Blicke und Worte ohne daß aber die körperliche Züchtigung ganz beseigt wird. Die religiöse Erziehung kann schon beginnen, sobald das Kind vollständig sprechen gelernt hat und zum Bewußtsein gelangt ist. Zwei wichtige Mittel der geistigen Erziehung sind: Erzählungen und Spiel.

3. Periode. Der Entwicklung und Ausbildung des Körpers soll auch in dieser Periode noch große Rücksicht gewidmet, und anhaltendes Sitzen und angestrengte geistige Thätigkeit, ohne öftere und längere Unterbrechungen vermieden werden. Von den großen Vortheilen der Turnübung will Gräfe nichts wissen. Das Gedächtniß erreicht in dieser Zeit den höchsten Grad seiner Vollkommenheit, der Verstand erhebt sich noch nicht zum Denken des Allgemeinen und Abstrakten. Das ganze Knaben- und Mädchenalter ist zur Einsammlung von Materialien zum Denken bestimmt; nur die nächsten Ursachen und Gründe der Dinge und Erscheinungen kann das Kind in dieser Zeit erkennen. Die religiöse Erziehung erreicht hier in den meisten Fällen ihren höchsten Punkt und ihr Ende.

4. Periode. Der Geschlechtsunterschied entwickelt sich in derselben vollständig und äußert den günstigsten Einfluß auf die Ausbildung der Geisteskräfte. Unter den Erkenntnißkräften sind es die Phantasie, der Verstand und die Vernunft, welche sich vollkommener ausbilden, ohne daß namentlich die beiden letzteren ihren Höhepunkt erreichen. Der Verstand gelangt zum Denken der allgemeinen und reinen Begriffe; die Vernunft wird fähig, Ideen zu denken und in Verbindung mit der Phantasie Ideale zu bilden, welche die Leitsterne des Strebens werden. Die Gefühle erreichen in Folge der Lebhaftigkeit der Phantasie und der Entwicklung des Geschlechtscharakters in dieser Periode einen hohen Grad von Lebendigkeit und Stärke ꝛc.

Die Bildung zur Religion macht zwar Fortschritte, die aber fast wie Rückschritte aussehen. Es erwacht der Zweifel; derselbe ist aber nur als Durchgangspunkt zu dem festen Gottesglauben zu betrachten, der das ganze Menschenleben heiliget. Daraus ist zu erkennen, welche Wirksamkeit der Erziehung in diesem Abschnitte zukommt. Eine weitere Ausführung lag aber dem Zwecke Gräfe's zu fern.

Er spricht jetzt blos noch von der Familienerziehung und von den verschiedenen Arten der Schulen.

Er nimmt 3 Arten allgemeiner Schulen an: Die Elementarschule, die Realschule und die Idealschule oder das Gymnasium. In dieser Annahme harmonirt er mit Graser, nur daß dieser eine besondere Elementarschule für die höheren Stände verlangt, was bei Gräfe nicht der Fall ist.

Es folgt nun die Lösung der eigentlichen Aufgabe, nämlich: die Beschreibung der Volksschule und zwar in ihrer Beziehung auf sich selbst und in ihrer Beziehung nach Außen.

Ihre Darstellung in jener Beziehung bildet das erste Buch (die letzte Hälfte des 1. Theiles und den ganzen 2. Theil); ihre Darstellung in zweiter Beziehung des 2. Buch.

Im 1. Abschnitt betrachtet er die Volksschule im Allgemeinen. Hier spricht er zuerst von den verschiedenen Ansichten über den Zweck und die Aufgabe der Volksschule, wie nämlich Manche sie blos als Anstalt zur mechanischen Auffassung des Lesens, Schreibens, Rechnens und des Katechismus, Andere auch zur Erlernung noch anderer Kenntnisse, z. B in der Geographie, Geschichte &c., Andere zur formalen Geistesbildung, wieder Andere als Anstalt zur formalen und materialen Bildung betrachten. Eben so gedenkt er auch derjenigen, welche entweder verlangen, daß der Schüler für die Kirche erzogen werde, oder daß man die Arbeit zum Princip der Volksschule erheben solle.

Gräfe versteht unter der Volksschule diejenigen Schulen, in welchen die künftigen Glieder des Bauern- und niedern Bürgerstandes nicht nur ihre Grund- und Elementarbildung, sondern auch die für ihren Stand als solchen erforderliche und allgemeine Bildung erhalten. Diese Bestimmung der Volksschule weicht von derjenigen ab, welche ihr Niemeyer, Denzel, Zerenner, Harnisch beilegen

Nach diesen soll die Volksschule eine ganz allgemeine, für alle Staatsbürger ohne Unterschied des Standes und Berufes bestimmte Schule sein, welche die Allen nothwendige Geistesbildung zu gewähren hat.

Die Elementarschule macht keine Art der Volksschule aus, denn sie ist Anfang- oder Grundschule und bezieht sich auf keinen besondern Stand, weßhalb auch das Entscheidende der Standesschulen, folglich auch das Charakteristische der Volksschule in ihr sich nicht geltend machen kann und darf. Die Volksschule kann aber sein Knaben- und Mädchenschule, Landschule, Armen- oder Freischule für die ärmeren Klassen in Städten, die in ihrer großen Mehrzahl der Handarbeit sich widmen; Bürgerschule, welche die Bildung für den Stand der städtischen Bürger und Handwerker anstrebt.

Gräfe handelt gleich Hergenröther und Zeller nicht blos den Unterricht sondern auch die Schulzucht ausführlich und zwar vor jenem ab und gibt folgende Erklärung von ihr;

Sie ist diejenige Thätigkeit der Schulerziehung, durch welche die Schüler zur Frömmigkeit, zum Gemeingeiste und zum praktischen Sinne **gewöhnt** werden sollen, so lange sie nicht im Stande sind, sich selbst mit Einsicht und Selbstthätigkeit dazu zu bestimmen.

Als Mittel der Schulzucht werden besprochen: die Erinnerung, Ermahnung, Drohung und Strafe; außerdem noch die Aufsicht und die Thätigkeit. Neben diesen Mitteln laufen noch andere her. Sie sind: die Anerkennung, die Ermunterung, das Versprechen, die Belohnung.

In der Abtheilung über das Besondere und Einzelne der Schulzucht ist von Schulgesetzen, von den Strafen, von den Belohnungen, vom Ehrtrieb, von den äußeren Schülertugenden, von der Wirksamkeit der Gewöhnung für Frömmigkeit und Sittlichkeit, von den Fehlern und Untugenden der Schüler, von ihrer Behandlung &c. auf eine so ausführliche Weise die Rede, wie in keiner andern Schrift ähnlicher Art, und der Lehrer kann sich darin über alle disciplinarische Fälle, in die er in seiner Schule kommen kann, Rath und Belehrung verschaffen.

Als allgemeine Grundsätze, Regeln und Maximen für die Schulzucht stellt Gräfe Folgendes auf:

1) Jede Willkühr des Lehrers bleibe ausgeschlossen. Die Versuchung liegt für den Lehrer nahe, dem bloßen Belieben Spielraum zu gestatten, denn außer in großen Fahrlässigkeiten, wodurch Leben und Gesundheit der Schüler in Gefahr kommt, ist er eigentlich nur Gott und seinem Gewissen verantwortlich. Er steht gleichsam als unumschränkter Herr da und die Schüler betrachten ihn als solchen. Um so mehr ist er verpflichtet, sich alles Beliebens zu enthalten und nur die Vernunft zur Richtschnur seines Handelns zu nehmen.

2) Die Schulzucht soll zuerst die nächsten Zwecke, als: Ruhe, Ordnung, Reinlichkeit, Aufmerksamkeit, Fleiß, Höflichkeit, Folgsamkeit erstreben.

3) Nicht an allen Schülern kann die Schulzucht in gleichem Grade wirksam werden. Die Ursachen davon sind leicht erkennbar.

4) Obgleich die Ursache des Mißlingens der Schulzucht außer dem Lehrer liegen kann, so soll er dieselbe doch zunächst stets in sich selbst suchen.

5) Je weniger äußere Maßregeln und Einrichtungen bei der Schulzucht, desto besser.

6) Durch die Schulzucht soll die Freiheit des Schülers nicht unterdrückt, sondern ihre Herausbildung befördert werden. Nur die Willkühr soll dieselbe überwältigen und die Selbstsucht beschränken, den Wil-

len aber in seiner Richtung zum Vernünftigen und Guten stärken und die Freiheit in ihrer Entwicklung befördern.

7) Man soll in der Schulzucht nicht alle Mittel und Maaßregeln zu rasch gebrauchen.

8) Der Lehrer soll es auch in Kleinigkeiten genau nehmen, doch soll er Wesentliches und Unwesentliches dabei unterscheiden.

9) Der Lehrer soll bei der Schulzucht auf die häusliche Zucht Rücksicht nehmen, um sein Verfahren darnach zu bestimmen.

10) Die Art der Ausübung muß nach dem Lebensalter und der Bildungsstufe des Zöglings bemessen werden, hiernach sind z. B. Strafen in der ersten und letzten Periode der Schulzucht seltner anzuwenden, als in der mittlern Periode; die Aufsicht muß allmählich minder streng werden u. s. w.

11) Der Lehrer suche nur im äußersten Falle bei der Ausübung der Schulzucht fremde Hülfe.

Ueber das Besondere und Einzelne in der Schulzucht sagt Gräfe bezüglich der Schulgebote oder Schulgesetze unter Anderm Folgendes: „Daß Schulgesetze für die zweckmäßige Ausübung der Schulzucht förderlich werden können, läßt sich nicht wohl mit Grund bestreiten. Das hängt aber von Ort, Zeit und Verhältnissen ab. Nothwendig sind ausdrücklich ausgesprochene und formulirte Schulgesetze nicht, in ihrer Form liegt kein Grund dafür und viele Schulen beweisen, daß auch ohne eine Schulgesetztafel eine gute Schulzucht möglich ist. Für jüngere Schüler sind sie nicht nur ganz entbehrlich, sondern auch ganz ungeeignet. Diese mögen nach und nach in die Schulordnung sich einleben. Denn wahr ist es, daß es mit der Schulordnung und Schulzucht da am besten steht, wo der Lehrer selbst das lebendige Gesetz ist und der Inhalt der Schulgebote durch Herkommen und Ueberlieferung von einer Schülergeneration auf die andere in die Schule und die Schüler sich einlebt. Erst bei älteren Schülern und wenn der Inhalt der Schulgesetze bereits in das Schulleben als bleibender und regelnder Bestandttheil eingegangen ist, können sie auch äußerlich in bestimmter Form den Schülern vor die Augen treten. Unter dieser Bedingung würden wir sie nur billigen, besonders aus dem Grunde, weil auch dadurch die Schule ihren Zweck als Vorbereitungsanstalt für den Staat erfüllt.

Die Schule ist zwar kein Staat, aber ein Vorbild des Staates. Daher ist es zweckmäßig, ja nothwendig, daß auch mindestens in der letzten Hälfte der Schulzeit das Schulleben solche äußere Formen erhält, welche als Vorbilder für die Formen des Staatslebens gelten können, so weit die Unmündigkeit der Schüler und der Erziehungszweck es gestattet. Die Schüler sollen einst als Staatsbürger dem Gesetze unverbrüchlich Gehorsam leisten, und die Achtung vor dem Gesetze muß ihnen schon in

der Schule eingeflößt werden. Das kann freilich durch Belehrung geschehen. Belehrung ohne Beispiel und Uebung ist aber für die Jugend von zweifelhafter Wirkung. Ungleich sicherer ist es, wenn der Schüler an Schulgesetzen und durch sie eine Vorübung erhält für die treue Befolgung der Staatsgesetze. Denn diese selbst können natürlich in den Kreis der Schule nicht hereingezogen werden. Von diesem Gesichtspunkte aus könnte man allerdings Schulgesetze für nothwendig erklären, wenn auch nur in der eigentlichen Volksschule, nicht in der Elementarschule.

In solchen Volksschulen, die aus mehreren Klassen, mit mehreren Lehrern bestehen, und wo vielleicht gar in einer Klasse mehrere Lehrer unterrichten, sind Schulgesetze aber auch noch aus dem Grunde nothwendig, damit in die Ausübung der Schulzucht Uebereinstimmung und Einheit kommt, die, das läßt sich nicht mit Grund bestreiten, ohne Schulgesetze weit mehr gefährdet sein würde.

Die Schulgesetze unter Mitwirkung der Schüler selbst aufzustellen, kann nur die blos rechtliche Zucht anempfehlen. Der Vorschlag ist aber wenigstens für die Verhältnisse der Volksschule gänzlich unpraktisch, um nicht zu sagen kindisch. Man mache nicht das Kind vorzeitig zum Manne. Der Lehrer sei der Gesetzgeber, die Quelle der Schulgesetze aber sei die Vernunft. (Vergl. damit im Art. Stephani oben p. 212.)

Im 2. Theil und zwar im 3. Abschnitte wird der Unterricht in der Volksschule, sowohl im Allgemeinen als im Besonderen, beschrieben. Der Unterricht in der Volksschule hat wie jeder andere zur Aufgabe, neben der Gewöhnung durch die Schulzucht diejenige **Einsicht** und **Willensstärke** zu erzeugen, welche die **freie Selbstbestimmung** zu Gottesfurcht und Sittlichkeit, zum Gemeingeiste und praktischen Sinne erfordert. Einsicht und Willensstärke sind das formale Ziel des Volksschulunterrichts; das materielle besteht in der Anbildung von Gottesfurcht, Gemeingeist und praktischem Sinne. Den Unterrichtsstoff leitet Gräfe wie Graser von den 3 allgemeinen Gegenständen: Natur, Mensch, Gott ab und führt folgende specielle Gegenstände auf:

1) die Anschauungsübungen, 2) Die Sprache, 3) die Religion, 4) die Größenlehre, 5) die Naturkunde, 6) die Erdkunde, 7) die Geschichte, 8) die Staatskunde, 9) das Singen, 10) das Schönschreiben, 11) das Zeichnen.

Die Eintheilung der Unterrichtsgegenstände in reale und formale, in ideale und reale hält er nicht völlig treffend, weil die meisten der Gegenstände eine Beziehung auf ideale, reale und formale Bildung zugleich zulassen.

Die Religionslehre kann z. B. zur Aneignung von religiösen Kenntnissen benutzt werden, die auch als Sachkenntnisse betrachtet

werden müssen, und zur Uebung der Denkkraft, wie zur Bildung der Vernunft nach ihrer religiösen Seite. Die Eintheilung in Sprachen, Wissenschaften und Fertigkeiten hält er noch für die beste. Wie andere Unterrichtslehrer, so glaubt auch Gräfe, daß nicht der gesammte Unterrichtsstoff gleichzeitig neben einander hervortreten kann und darf, sondern daß nur einige Gegenstände auf allen Unterrichtsstufen vorzukommen brauchen, während Andere nach einander auf verschiedenen Unterrichtsstufen eintreten. Graser lehrt das Gegentheil. Gräfe will ebenfalls, wie jeder andere vernünftige Pädagog, keinen wissenschaftlichen Unterricht in der Volksschule ertheilt haben. Weder die Religionslehre, noch der Unterricht in der Sprache eignet sich nach seiner Ansicht zum Mittelpunkte des Unterrichtes; hierin kommt er mit Beneke überein. (S. p. 470!)

Wenn man von einem Mittelpunkt des Unterrichts sprechen will, so sollte man darunter nur das Ziel des Volksschulunterrichtes verstehen, auf das zuletzt alle einzelnen Gegenstände unmittelbar oder mittelbar hingerichtet sind, und dieser Mittelpunkt ist nichts Anders als die Vernunftbildung.

Er ist mit Graser einverstanden, daß die Lehrgegenstände nicht vereinzelt, sondern mehr in Verbindung gelehrt werden sollen. Aber er sucht, nicht wie dieser, die Einheit in einer äußerlichen Vereinigung, sondern darin, daß jeder auf eine den Zweck der Volksschulerziehung fördernde Weise betrieben, und überall, wo dieß ohne Zwang möglich ist, auf das Leben und die Lebensverhältnisse bezogen werden solle.

Bezüglich der Methode und insbesondere des Lehrganges leugnet er, daß für jeden Gegenstand nur eine einzige der vielen möglichen Anordnungen des Stoffes die beste sei und daß es einen Lehrgang gebe, der für alle Unterrichtsgegenstände der absolut richtige wäre, weil auch die besondere Natur eines Gegenstandes Einfluß auf die Anordnung des Stoffes hat. (Dasselbe wird von allen mir bekannten Pädagogen gelehrt; nur Graser wollte in den Lebensverhältnissen für alle Gegenstände einen gleichen Lehrgang aufgestellt wissen.)

Alle Lehrgänge müssen mit Ausschluß des historisch-genetischen, bei den verschiedenen Unterrichtsobjekten und auf den verschiedenen Lehrstufen in Anwendung kommen, wenn auch der eine öfter als der andere. Der Lehrer muß bald analytisch (zergliedernd d. i. vom Ganzen zu den Theilen gehend), bald synthetisch (verbindend, d. i. von den Theilen zum Ganzen fortschreitend); bald progressiv, bald regressiv ꝛc. zu Werke gehen, was, wenn es auch mit den Ansichten z. B. eines Denzel, eines Harnisch und eines Zerenner übereinstimmt, doch mit der Diesterweg'schen Lehre, wonach der Elementarunterricht im Ganzen vom Besonderen zum Allgemeinen, vom Concreten zum Abstrakten fortzuschreiten hat, differirt.

Was die Anwendung der äußeren Lehrform: der akroamatischen und der erotematischen Form betrifft, so stimmen seine Grundsätze mit denen der übrigen Pädagogen so ziemlich überein.

Dasselbe gilt in Beziehung der allgemeinen Grundsätze und Regeln für den Unterricht. Er sagt z. B.: Der Unterricht schreite vom Bekannten zum Unbekannten stufenweise fort; er sei lückenlos, gründlich, interessant, lasse dem Schüler Zeit, das Neue sich geistig anzueignen; was der Schüler durch eigene Kraft, ohne Hülfe des Lehrers lernen kann, das überlasse man ihm; einseitige oder gar falsche Zwecke, z. B. formale Uebung des Denkvermögens, oder gedächtnißmäßiges Wissen, dürfen nicht angestrebt, die höchsten Zwecke des Unterrichtes niemals vergessen werden; der Volksschulunterricht darf nicht alle seine Zwecke zu gleicher Zeit, sondern nur stufenweise erstreben; der Lehrer vermeine nicht, daß er dem Schüler alles lehren müsse, was er selbst weiß; er erhalte die Einheit im Unterrichte; suche die Gesammtzahl der Schüler weiter zu bringen; der Lehrer sei nicht bloß des Lehrstoffes, sondern auch der Methode, nach welcher derselbe zu behandeln ist, völlig Herr.

Von dem Besonderen des Unterrichts.

Anschauungsunterricht.

Die Hauptgegenstände, an welchen Gräfe diesen Untergang vorgenommen wissen will, sind: die 1) Schulstube, 2) das Haus und zwar Auffassung desselben im Ganzen und in seinen Theilen nach deren Namen und Eigenschaften, ihrem Nutzen und Gebrauche, nach ihrer Entstehung, nach ihrem Verhältniß, als Zweck, Mittel, Ursache und Wirkung 2c., 3) die Bewohner des Hauses, nach ihren sinnlichen und geistigen Beziehungen aufgefaßt; ebenso das Zusammenleben der Menschen im Hause, nach seinem Nutzen, nach seinen Bedingungen 2c., 4) die Bedürfnisse der Bewohner des Hauses, nämlich: der Wohnort und dessen Umgebungen.

Vergleicht man diesen Plan mit dem von Denzel, Harnisch, Diesterweg, Curtmann, so ergibt sich zwar im Einzelnen mancher Unterschied; im Allgemeinen und Wesentlichen stimmen aber beide miteinander überein; nur daß der Gräfe'sche Plan mehr nach der Graser'schen Unterrichtsgymnastik (s. oben p. 249) entworfen ist und die einzelnen Gegenstände in besserer Ordnung auf einander folgen läßt.

Sprachunterricht.

Gräfe ist der Ueberzeugung, daß für die Volksschule weder ein in besondern Stunden betriebener, noch ein an das Lesen angeknüpfter Unterricht in der deutschen Sprachlehre oder Grammatik erforderlich ist. Seine Ansicht ist aber dabei nicht diese, daß die Schüler nicht mit den Thatsachen und Erscheinungen im Sprachleben bekannt gemacht werden

sollen, so viel davon zur Erreichung des Zweckes des Sprachunterrichts in der Volksschule erforderlich ist. Sogar eigentliche grammatische Regeln können in einzelnen Fällen zur Kenntniß der Schüler gebracht werden (wiewohl er den Sprachunterricht in der Volksschule für um so besser hält, je weniger solche Regeln gebraucht werden), ohne daß der Sprachunterricht noch grammatikalisch ist. Er nennt hierauf das, was in keinem Falle in den Unterricht aus der Grammatik gezogen werden darf. Es gehört dahin: die grammatische Erklärung der Wortarten, die Eintheilung und Deklination der Substantive, der Adjektive und der Pronomina, die Eintheilung und Conjugation der Verben, die Bedeutung der Vor- und Nachsylben, die Eintheilung der Conjunctionen, die Lautlehre, die Eintheilung der Sätze und die Unterscheidung der Satztheile, die ganze Syntax. Das Meiste von dem, was nicht wohl entbehrt werden kann, z. B. die Casus im Allgemeinen, die Deklination des Artikels, die Steigerung des Adjectivs, die Zahlform, die Zeiten des Verbs, das Aktivum rc. läßt sich theils ohne alle grammatische Terminologie deutlich erklären, theils ist wenigstens dabei ein Eingehen in die Grammatik nicht erforderlich. Die Kunstausdrücke will er lieber lateinisch als deutsch haben, doch sollen dieselben erklärt werden.

Wackernagel ist entgegengesetzter Meinung. Er sagt: Ich werde mich der nothwendigen grammatischen Ausdrücke, z. B. der Namen der Redetheile bedienen, ohne sie zu erklären, wie ja die Kinder die Namen aller Dinge ohne Definition lernen. Man rede von Substantivis, von Verbis u. s. f. wie man von Tischen und Stühlen, Blumen und Früchten redet, die ein Kind bald kennt und doch nicht zu erklären weiß, und soll ja etwas erklärt werden, so geschehe es im Anfang auf's Aeußerlichste, daß man etwa sage: wo man den Artikel der, die, das vorsetzt, das ist ein Substantivum, und wo man den Artikel ich, du, er vorsetzt, das ist ein Verbum.

In dieser letzteren Beziehung hat Diesterweg dieselbe Ansicht. (Man s. oben p. 395!)

Curtmann hält aus der Grammatik im Volksschulunterricht für nöthig: Vokal und Konsonant, einfacher und zusammengesetzter Laut, Dehnung und Schärfung, grammatische Kenntniß des Fürworts, des Artikels, des Zahlworts, des Umstandswortes; Einzahl und Mehrzahl; natürliches und grammatisches Geschlecht; Zeitformen; Stammsylbe; einfaches und zusammengesetztes Wort; die Grundzüge der Satzlehre; erweiterte Wortformlehre; die Partikeln; Subjekt und Prädikat; die Wortfügung oder Rection. Vergleiche damit das, was oben Gräfe aus dem grammatikalischen Gebiete hereingezogen wissen will.

Mit Ausscheidung der Sprachlehre bleiben nach Gräfe nur folgende Zweige des Sprachunterrichts in der Volksschule übrig: 1) die Sprechübungen,

2) das Lesen, 3) das Rechtschreiben, 4) der schriftliche Gedankenausdruck.

Zu Sprechübungen müssen vorzüglich die Anschauungsübungen benützt werden. Aber weder diese, noch die bei andern Gegenständen vorkommenden Sprechübungen reichen völlig aus; es müssen dazu noch andere kommen und diese können nirgends besser geschehen, als beim Leseunterricht. Da ist der Schüler zu veranlassen, daß er sich über das Gelesene ausspreche, den Inhalt nicht bloß auf Fragen des Lehrers angebe, sondern auch in zusammenhängender Weise wiedergebe; Gedanken in andern Worten ausspreche, Sätze umbilde, Vorstellungen umschreibe ꝛc. Dasselbe wird auch von andern Pädagogen verlangt.

Leseunterricht.

Bei diesem Unterricht spricht er wie andere Pädagogen nicht bloß über das elementarische oder technische Lesen, sondern auch über das logische und ästhetische. Er führt die verschiedenen Lesemethoden, als: Wortmethode, Syllabirmethode und Elementirmethode vor, welche letztere er in Buchstabir- und Lautirmethode theilt und erklärt die letztere für das natürlichste Verfahren.

Die Vorzüge, welche die Freunde der Schreiblesemethode diesem Verfahren beilegen, erkennt er nicht in dem Maaße an, wie dies z. B. von dem Verfasser des Leseunterrichtes in Diesterwegs Wegweiser der Fall ist. Er tadelt die Wichtigthuerei, die man im Streite über den Gebrauch der bloßen Lesemethode und der Schreib-Lesemethode an den Tag gelegt habe und erklärt dieselbe für Pedanismus. Wie er die Gründe, welche die Schreib-Leselehrer für ihr Verfahren vorbringen, als nichtstichhaltig darzustellen sucht, so sagt er auch, daß nach seiner Ansicht der Zweck des elementarischen Lesens, sowie auch der des Schreibens nach beiden Methoden gleich gut erreicht werden könne.

Die Rechtschreibung. Hier sagt er: Der Grundsatz der neuen Pädagogik, daß der Schüler alles mit Bewußtsein lernen solle, tritt in seiner Unrichtigkeit nirgends mehr hervor, als bei der Orthographie. Denn sie beruht auf dem Herkommen, und die einzige allgemeine Regel für sie ist: Schreibe jedes Wort, wie es allgemein geschrieben wird. Daher sagt er auch, daß das Rechtschreiben vorzugsweise vermittelst des Gefühlssinnes gelehrt werden muß, wie diese Ansicht auch von Bormann geltend gemacht wurde, wogegen der Verfasser des Unterrichts in der Muttersprache im Wegweiser bezüglich der Rechtschreibung dem Ohr die erste Stelle anweist. Als Mittel zum Rechtschreiben gibt Gräfe an: 1) Abschreiben aus dem Lesebuche, in der Schule und zu Hause; 2) Aufschreiben des auswendig Gelernten aus dem Kopfe; 3) Gedankenschreiben, d. h. Aufschreiben eige-

ner Gedanken: 4) Diktandoschreiben. Auffallend ist, daß Gräfe Viertes schwieriger hält, als Drittes.

Rücksichtlich der Zeichensetzung oder Interpunktion ist ist Gräfe der Meinung: Wenn der Schüler beim Lesen auf die Unterscheidungszeichen aufmerksam gemacht, später bei dem Diktandoschreiben in der Setzung der verschiedenen Zeichen durch Hinweisung auf Gliederung Gedanken eines ganzen Stückes oder eines einzelnen Satzes nach und nach geübt und dazu noch gelegentlich mit einigen äußerlichen Regeln bekannt gemacht wird, so dürfte er ohne Schwierigkeit dahin gelangen, die Interpunktion recht zu gebrauchen.*)

Der schriftliche Gedankenausdruck. Wenn Manche die schriftlichen Aufsätze aus der Schule ganz verbannen wollen, sofern die Uebungen darin von dem übrigen Unterricht ganz getrennt betrieben werden, so stimmt Gräfe ihnen bei. Aber er hegt doch die Ansicht nicht, daß Uebungen im schriftlichen Gedankenausdrucke gar nicht vorzukommen brauchten. Sie sollen nur das Ergebniß des gesammten Unterrichts sein. Nach ihm sollen dergleichen Uebungen in ihren ersten Anfängen aus der Unter- oder Elementarklasse ausgeschlossen werden. Erst in den letzten Schuljahren sollen sie vorkommen und sich an den übrigen Unterricht, z. B. Religionsunterricht, Geschichte, Geographie ꝛc. anschließen. Das Niederzuschreibende muß aber vorher noch mehr durchsprochen werden. Besonders soll man die gelesenen Stücke niederschreiben lassen ꝛc. Beim Briefschreiben gehe man über freundschaftliche und einfache Geschäftsbriefe nicht hinaus. Denn Empfindungen und Gefühle in Gratulations- und Condolenzbriefen sie ausdrücken zu lassen, ist nachtheilig.

Religionsunterricht.

Gräfe ist nicht, wie z. B. Zeller, der Ansicht, daß der Religionsunterricht sogleich mit der biblischen Geschichte beginnen solle, sondern er bestimmt eine gewisse Vorbereitung dazu. Dieselbe soll durch Erzählungen geschehen, wozu der Stoff aus der Natur, dem Familien- und Schulleben ꝛc. genommen ist. Man soll das Kind auf die schönen und erhabenen Gegenstände, z. B. auf die Sonne, den gestirnten Himmel, den Blüthenschmuck, den Wechsel der Jahreszeiten hinweisen. Doch sollen die Schüler den Erlöser bald kennen lernen. Geschichten aus der Bibel müssen mit andern Erzählungen wechseln. Nach diesem vorbereitenden Religionsunterrichte, welcher 2 Jahreskurse ausfüllen wird, soll der Schüler religiössittlichen Stoff einsammeln und die Geschichte der göttlichen Offenbarung durch die Erzählungen des Lehrers kennen lernen. Wie Andere, so fordert auch er, daß die heiligen Geschichten weniger ein Gegenstand des Wissens als der religiös-sittlichen

*) Das mag wohl bei wenigen, talentvollen Schülern der Fall sein, bei den meisten übrigen genügt es aber nicht. L.

Anschauung und gemüthlichen Betrachtung werden. Er ist dem Verfahren entgegen, aus Geschichten Lehren zu ziehen und diese, in Bibelsprüche und Liederverse eingekleidet, in das Gedächtniß der Schüler zu bringen. (Andere, z. B. Zeller und Hergenröther, verlangen dieses So verschieden sind also die Ansichten auch über diesen Gegenstand!)

Erst wenn der Cursus der biblischen Geschichte vollendet ist, soll dem Schüler die Bibel in die Hand gegeben werden und das Bibellesen einen Hauptzweig der christlichen Unterweisung bilden. Gräfe beklagt, daß das Bibellesen durch zu große Ausdehnung des Katechismusunterrichtes zurückgedrängt wird.

Er gibt nun eine ausführliche Anweisung zum Bibellesen und zum Katechismusunterrichte in der Schule, so wie er auch eine Geschichte des Christenthums und der Kirche beifügt.

Rechnenunterricht.

Nach Gräfe ist der Rechnenunterricht in der Volksschule vielfach zu sehr ausgedehnt worden und er ist daher zu vereinfachen. Er theilt das Rechnen in das elementarische und in das technische Rechnen.

Das elementarische Rechnen oder Zahlenrechnen hat es unmittelbar mit den Zahlen selbst zu thun; es gestattet aber die Bezeichnung der Zahlen durch Ziffern, wenn nur nicht aus dieser Bezeichnungsart Regeln, Ansätze und Verfahrungsarten hergeleitet werden. Es kann daher so wohl mündlich und bloß im Kopfe vermittelst der Lautsprache, als auch schriftlich mit Hilfe der Zahlzeichen betrieben werden. Das elementarische Rechnen kann nach ihm nach 2 Hauptrücksichten in Hauptstufen oder Hauptübungen dargestellt werden.

Bei der ersten Anordnung werden etwa folgende 4 Stufen angenommen werden:

1) Die Zahlen von 1 bis 10. Innerhalb dieses Zahlenraumes wird das Addiren, Subtrahiren, Multipliziren, Dividiren eingeübt. Selbst die Brüche können schon auf dieser Stufe zur Anschauung gebracht werden.
2) Die Zahlen von 10 bis hundert. Mit denselben Uebungen in den 4 Rechnungsarten und Brüchen und zwar zuerst in Zahlen von bloßen Zehnern und dann in Zahlen mit Zehnern und Einern zusammengesetzt.
3) Die Zahlen von 100 bis 1000 in ähnlichen Uebungen.
4) Anwendung der bisherigen Fertigkeit auf schwierigere, praktische Verhältnisse.

Dieser Stufengang gefällt aber Gräfe nicht mehr recht, ob er ihm gleich vor 10 Jahren das Wort geredet. Er möchte jetzt, da er sich, wie er sagt, von manchen Irrthümern der neuen Methodik losgemacht hat, folgenden Stufengang vorschlagen:

1) Das Addiren, zuerst innerhalb des Zahlenraumes von 1 bis 10, dann mit den reinen Zehnern, dann mit den aus Einern und Zehnern zusammengesetzten Zahlen.

2) Das Subtrahiren in denselben Abstufungen in Bezug auf die Größe der Zahlen nur bis 100.

3) Das Multipliciren ebenso.

4) Das Dividiren ebenso.

5) Mehrseitigere Anwendung der 4 Grnndrechnungsarten mit ganzen Zahlen auf praktische, jedoch leichtere Berechnungen.

6) Die Brüche, natürlich nur die kleinern, im Leben häufiger vorkommenden und leichter zu behandelnden und Anwendung derselben auf praktische Fälle.

7) Vielseitigere und etwas schwierigere praktische Anwendungen der bis jetzt erlangten Zahlenkenntniß und Rechenfertigkeit.

Das technische Rechnen soll erst dann eintreten, wenn das elementarische Rechnen entweder ganz oder doch in seinen ersten Uebungen vollendet ist.

Das technische Rechnen oder Zifferrechnen ist diejenige Rechnungsweise, nach welcher nicht nur die Zahlen mit Ziffern bezeichnet, sondern auch alle Veränderungen der Zahlen während des Rechnens unmittelbar nur an den Ziffern vorgenommen werden, so daß man dabei an die Zahlen gar nicht denkt und zu denken braucht. Er macht darüber im Wesentlichen folgende Bemerkungen:

1) Die Veranschaulichung der Zahlen und der Rechnenoperationen werden nicht zu weit ausgedehnt und ins Kleinliche und Künstliche gezogen. Er verlangt, wie Andere, daß die Versinnlichung der Zahlen durch verschiedene Dinge geschehe: durch Striche, Punkte, Stäbchen, Würfel ꝛc.

2) Es soll nicht eher weiter gegangen werden, bis die Schüler Sicherheit in der eben behandelten Uebung haben. (Eine Regel, die nicht allein für das Rechnen, sondern auch für den andern Unterricht gehört.)

3) Man soll den Schüler verschiedene Regeln zum Ziele auffinden und selbst Aufgaben bilden lassen.

4) Da der Rechnenunterricht, wie jeder Unterricht, dem Leben dienen soll, so müssen die Aufgaben dem praktischen Leben entnommen sein. U. s. w.

Die Raumgrößenlehre oder Geometrie.

Der Unterricht in diesem Gegenstande soll nach Gräfe in den Volksschulen nicht fehlen.

Der Unterricht soll aber weder in der weitschichtigen Pestalozzischen Weise, noch nach einem wissenschaftlichen System, wie in den höheren Anstalten behandelt werden. Er soll sich auf folgende Parthieen beschränken:

1) Die bemerkenswerthesten Eigenschaften der geraden Linie, der Winkel, der Parallinien, der Kreislinie, der Dreiecke, Vierecke, des Kreises, der Vielecke.

3) Die wichtigsten Sätze über die Aehnlichkeit der Figuren, und die Abhängigkeit des Flächenraums der Dreiecke und Parallelogramme von der Grundlinie und Höhe.

3) Die gewöhnlichen Fälle der Ausmeßung und Berechnung der geradlienigen Figuren.

4) Die Ausmessung und Berechnung des Kreises und Vergleichung der Kreisfläche mit dem Flächenraum der regelmäßigen Figuren.

5) Die einfachsten Fälle aus der sogenannten praktischen Geometrie oder der Messung der Entfernungen und Flächen auf dem Felde.

6) Die fürs praktische Leben wichtigsten Sätze aus der Stereometrie oder Körperlehre, Ausmessung und Berechnung der Oberfläche und des körperlichen Raumes der Körper. Ueber die Behandlung dieser Gegenstände sagt er im Wesentlichen Folgendes: Der Unterricht darf nicht streng systematisch sein; die 3 Grundbegriffe der Raumgrößenlehre: Körper, Fläche, Linie sind durch Abstraktion zu entwickeln und Alles recht anschaulich zu machen und durch den Augenschein zu begründen.

Die Eigenschaften der Raumgröße müssen im Leben nachgewiesen werden; der Schüler muß z. B. lernen, wo im Leben die Lehre von den gleichlaufenden Linien angewendet und benutzt wird; die Lehre vom Kreise muß auf die Räder angewendet werden; eine so genannte Formenlehre nach Art der von Joseph Schmidt braucht nicht vorauszugehen.

Die Pestalozzische Formenlehre ist ein trocknes werthloses Spiel des Verstandes. —

Der Unterricht in der Naturkunde.

Dieser Unterricht hat in der Volksschule die Aufgabe, die Schüler auf anschauliche Art mit den Kenntnissen aus der Naturkunde bekannt zu

machen, wie sie jeder Mensch bedarf, um ein wahrhaft menschliches Leben zu führen, die geeignet sind die religiöse Stimmung zu befördern und unserm äußern Leben zu nützen.

Gräfe nimmt 4 Arten der Naturkenntnisse an, welche in der Volksschule zu lehren sind, nämlich naturgeschichtliche, physikalische, chemische und anthropologische.

Naturgeschichtlicher Unterricht.

Nicht mit der Klassifikation der Naturkörper hat der Unterricht zu beginnen, sondern zuerst lehrt er einzelne Produkte ohne Rücksicht auf die Klassifikation kennen; dann sollen zwar die Körper klassifizirt werden, aber nicht auf wissenschaftliche und spezielle Weise, sondern es genügt, wenn in der Volksschule nur die Hauptklassen und Hauptordnungen vorgeführt und die Körper nach Merkmalen, welche leicht in die Augen fallen, die Thiere z. B. nach ihrer Lebensweise, nach ihrem Nutzen ꝛc. geordnet werden.

Wortbeschreibungen ohne Veranschaulichung durch Vorzeigung des Körpers selbst oder einer treuen Abbildung desselben sind unnütz.

Das Verhältniß des Naturkörpers zu dem menschlichen Leben, also sein Gebrauch, sein Nutzen oder Schaden ist besonders hervorzuheben und dabei das Wichtigste aus der Technologie, also die Benützung und Verarbeitung der Dinge vorzubringen. Nicht bloß einheimische, sondern auch ausländische Produkte sind kennen zu lernen; am wichtigsten sind die höher organisirten Thiere, namentlich die Säugethiere und die Vögel. Es soll durch den naturgeschichtlichen Unterricht der Sinn für die Natur erweckt, Achtung vor der Thier- und Pflanzenwelt eingeflößt und dadurch der Thierquälerei und Baumschänderei entgegengewirkt werden.

Naturlehre mit Chemie. Für die Volksschule gehört aus diesem Gegenstande nur das, was leichter verstanden werden kann, zu richtiger Beurtheilung der alltägigen Naturerscheinungen gehört und etwa für das häusliche und gewerbliche Leben oder zur Bekämpfung des Aberglaubens nöthig ist. Im Besondern gehören hieher: die Lehre von dem Wasser, der Luft und der Wärme; die Electrizität; der Magnetismus; sodann die Lufterscheinungen und die allgemeinen Eigenschaften der Körper. Aus der Chemie werden die für den Ackerbau und die Gewerbe wichtigen Prozesse, als Gährung, Verwesung, Verbrennung, Verdampfung, Gasbildung anschaulich gemacht. Beim Unterricht in der Physik und Chemie werden zunächst die Erscheinungen zur anschaulichen Auffassung gebracht und dann die Gesetze ihres Verlaufes nachgewiesen.

Anthropologie oder Menschenkunde. Eigenthümlich von Gräfe ist es, daß er die Seelenlehre aus dem Volksschulunterrichte aus-

geschlossen wissen will, weil er sie für minder nöthig hält und glaubt, daß sie durch populäre Behandlung ungemein verliere. Bei der Körperlehre bleibe Alles ausgeschlossen, was die Schamhaftigkeit irgend verletzen kann. Hinweisungen auf die Gesundheitslehre müssen überall stattfinden, wo sich passende Gelegenheit dazu darbietet.

Erdbeschreibuug. Dieselbe zerfällt in Beschreibung 1) des Erdraumes (topische und mathemattsche), 2) in Beschreibung der natürlichen Beschaffenheit der Erdoberfläche (physikalische) und 3) der Erdoberfläche als des Wohnplatzes von Menschen (politische Geographie). Aus der ersten Art ist nur das Wichtigste und Nothwendigste zu geben, aus der zweiten die Vertheilung des Wassers und Festlandes, sowie die Nachweisung der bemerkenswerthesten Flüsse als das Hervorragendste zu bezeichnen. Diese 3 Seiten müssen zuerst getrennt gehalten werden. Bevor aber die eigentliche Erdbeschreibung nach dieser dreifachen Abstufung eintreten darf, ist 1) die Heimathskunde oder die Kenntniß des Wohnortes mit seinen nächsten Umgebungen und 2) die Vaterlandskunde durchzunehmen.

Für den Anfang ist es ausreichend, wenn der Schüler nur das Vorzüglichste und Allgemeinste vom Vaterlande (Deutschland) z. B. die Grenzen, die Hauptgebirge, Hauptflüsse, die größten Staaten und die bedeutendsten Städte kennen lernt. Erst nach diesen beiden Vorstufen, welche den geographischen Elementarunterricht bilden, kann die eigentliche Erdbeschreibung eintreten und zwar zuerst in topisch mathematischer, 2) in physikalischer und 3) in politischer Beziehung, welche 3 Seiten nach einander auftreten sollen. Zuletzt soll aber zur Erzeugung eines Gesammtbildes von der Erde oder von den Erdtheilen und den einzelnen Ländern all das nach einander Behandelte zusammengefaßt werden.

Der Lehrgang für den geographischen Unterricht soll zwar nach Gräfe synthetisch gehalten werden, aber es wäre falsch, wenn man den rein synthetischen Weg gehen wollte, so daß von dem Wohnorte in erweiterten Kreise fortgegangen und mit dem Erdganzen geschlossen würde. Man hat von der Erde, wenigstens im Modell, ein Gesammtbild zu erzeugen, an welches sich dann die Anschauung der einzelnen Theile natürlich anschließt. Wenn der eigentliche geographische Unterricht mit dem Erdganzen beginnt und von da zur Betrachtungder Erdtheile fortgeht, so will Gräfe zuerst das mathematische, dann das physikalische und endlich das politische Element durch alle Theile zwar getrennt haben, doch sollen auch Hinweisungen von Einem auf das Andere stattfinden. Für das Kartenzeichnen ist Gräfe in der Volksschule nicht.

Geschichtsunterricht.

Gräfe nimmt in diesem Unterricht für die Jugend 3 Hauptstufen an. Auf der 1. Stufe hat der Unterricht in der Geschichte Erzählungen

von dem Leben hervorragender Männer vorzuführen. Auf der 2. Stufe ist die Geschichte der Völker und Staaten chronologisch zu behandeln. Auf der 3. Stufe sind dem Schüler die äußern Ereignisse und die im Innern des Menschen liegenden Ursachen in ihrer Verbindung kennen zu lehren. Diese 3. Stufe fällt aber über die Volksschule hinaus und selbst die Aufgabe der 2. kann darin nicht wohl erreicht werden. Also bleibt für die Volksschule nur die erste Stufe übrig, indem zuerst die welthistorischen Männer aller Zeiten und Völker vorgeführt werden und dann dasselbe mit den wichtigsten Ereignissen der deutschen Geschichte zu geschehen hat.

Für die Methoden und Lehrgänge, die man in der neueren Zeit im Geschichtsunterrichte vorgeschlagen hat, ist Gräfe nicht. Er will z. B. nicht, daß die Geschichte mit der Geschichte des Christenthums und der Kirche verschmolzen werde, oder daß die wichtigsten Ereignisse aus der vaterländischen Geschichte in einer Art von Nationalkalender geordnet werden, um jede Begebenheit an einem bestimmten Tage zu erzählen; oder daß der geschichtliche Unterricht nach den sich erweiternden Lebenskreisen angelegt werde, oder daß man von der Gegenwart ausgehe und zur Vergangenheit zurückschreite und also statt progressiv regressiv zu Werke gehe. Alles Das nennt er methodische Künsteleien, die, nach seinem Dafürhalten, dadurch entstehen, daß Jeder neue Bahnen ausklügeln will, um den Egoismus des Entdeckers zu befriedigen. Er hält den regressiven Lehrgang in der Geschichte in einzelnen Fällen zur Wiederholung geeignet, aber nicht für den erstmaligen Vortrag.

Staatskunde. Diesen Gegenstand will Gräfe nicht als einen unwesentlichen, sondern als nothwendigen Gegenstand des Volksschulunterrichts betrachtet wissen; aber nur die Elemente dieser Bildung sollen gegeben werden. Gegenstände dieser Belehrung sind: die Ordnung in der Gemeinde nach ihrer Nothwendigkeit und ihrem Nutzen für jeden Einzelnen, die Behörden, welche die Gemeindeangelegenheiten verwalten und die Art dieser Verwaltung, die Wahl der Behörden, die Anstalten zur Sicherheit, zur Bildung und zur Unterstützung der Gemeindeglieder, die zur Erhaltung derselben erforderlichen Ausgaben und die Art, wie die dazu nothwendigen Geldmittel aufgebracht werden, die Rechte und Pflichten, die Jeder hat, der in der Gemeinde wohnt, die Gesetze, welche sich auf die Gemeinde beziehen.

An die Belehrungen über die Gemeindeverhältnisse sind nun die über die Staatsverhältnisse anzuschließen, sie sind daran zu veranschaulichen. Der Schüler muß in der Kürze bekannt werden mit der Regierungsform und Verfassung des Staates, mit der Staatsverwaltung, den wichtigsten und allgemeinsten Gesetzen, dem Rechts- und Gerichtswesen, den bemerkenswerthesten Einrichtungen und Anstalten, welche zur Sicherheit des Staates nach außen, wie zur Förderung der Wohlfahrt und Bildung des Staatsbürgers, der Religiosität und Sittlichkeit im Staate bestehen;

ferner mit der Art und Weise, wie die Mittel zur Unterhaltung aller dieser Einrichtungen und Anstalten beschafft werden, und mit den Rechten und Pflichten der Staatsbürger.

Bei der Staatskunde ist, wie bei der Geschichte, nicht das Lernen und Aneignen des Stoffes die Hauptsache, sondern die praktische Anregung, die erste Begründung des Bürgergefühls und Gemeindegeistes. Darauf ist vor Allem hinzuwirken, ohne daß die Auffassung des Stoffes ganz zurückgesetzt zu werden braucht. Die Schüler zum Urtheilen über Staatseinrichtungen und Staatsangelegenheiten anzuleiten, würde ebenso unpassend sein, als wenn man die Tagespolitik in diese Stunden hereinziehen wollte. Dagegen ist darauf zu achten, daß die Schüler die Wohlthat eines geordneten und gesetzmäßig verlaufenden Staatslebens begreifen, daß sie die allgemeinen Rechte und Pflichten des Staatsbürgers deutlich erkennen lernen, daß in ihnen Liebe zu Fürst und Vaterland und unverbrüchliche Achtung gegen das Gesetz, auch wenn es für den Einzelnen drückend ist, begründet und genährt, und der Entschluß angeregt werde, künftig als Staatsbürger nach Kräften und innerhalb ihres Kreises auf gesetzmäßigem Wege dem allgemeinen Wohle zu dienen, nöthigenfalls selbst mit Opfern. (Vergl. unten p. 508 &c. die Anmerkung!)

Zum Schlusse theilt er noch Einiges über Denk- und Gedächtnißübungen, gemeinnützige Kenntnisse und Weltkunde besonders mit.

Die früheren unmittelbaren Denkübungen nennt er ein leeres Spiel mit Worten, Urtheilen und Schlußformen. Die Befähigung zum Denken kann die Schule nach keiner andern Art besser erreichen, als daß sie sich bemüht, dem Schüler Kenntniß geeigneter Gegenstände anzueignen. Die Gedächtnißübung soll nur an den in den Schulunterricht gehörigen Stoffen geschehen.

Auch über den Unterricht im Gesang spricht sich Gräfe aus und legt demselben einen dreifachen Zweck bei: einen religiös-kirchlichen, einen geselligen und einen vaterländischen.

1) Der Schüler soll in den Stand gesetzt werden, an dem Kirchengesange nicht nur Theil zu nehmen, sondern auch dazu mitzuwirken, daß der Kirchengesang immer besser werde.
2) Der Schüler soll sich aber auch Singfertigkeit aneignen, um dem dem Menschen allgemein inwohnenden Drange genügen zu können, im geselligen Vereine mit Andern seine Gefühle und Gemüthsstimmungen durch die Verbindung der Wort- und Tonsprache auszudrücken.
3) Der Singunterricht in der Volksschule kann und soll aber auch den vaterländischen und volksthümlichen Sinn in der Jugend anregen, nähren und stärken.

Gräfe verlangt, den Pädagogen aus der Pestalozzi'schen Schule entgegen, daß die Elemente des Gesanges: das melodische, das rhythmische

und das dynamische im Gesangunterrichte nicht aufeinander folgen, sondern nebeneinander behandelt werden sollen. Er zieht auch vor, daß der sogenannte Elementarkursus oder die theoretische Uebung mit dem Liederkursus oder der praktischen Uebung verbunden werden solle. Ja der ganze Gesangunterricht kann und soll nach ihm ein Liederkursus sein. Die unentbehrlichen einfachen und mehr theoretischen Uebungen können nach und nach eingeschoben werden. Der Unterscheidung von 3 Stufen, welche andere Gesanglehrer annehmen, nämlich: von Gehörsingen, Kenntniß der Tonzeichen und Uebung im Treffen, Einübung von Melodien stimmt er nicht bei. Er will lieber 2 Stufen annehmen: Gehörsingen und Singen nach Tonzeichen, nämlich nach Noten, für welche sich, nach seinem Urtheile, die Ansicht fast allgemein entschieden hat.

Die Schüler in den Volksschulen dahin bringen zu wollen, daß sie schwierige Melodien ohne Einübung singen können, scheint ihm über den Zweck derselben hinauszugehen; ebenso der mehrstimmige Gesang; doch soll dieß nicht ganz verworfen werden. Die Pausenzeichen, die gewöhnlichen Taktarten, die Vorzeichnung muß der Schüler kennen, aber von den verschiedenen Schlüsseln, den verschiedenen Tonarten in Dur und Moll braucht er kaum etwas zu wissen, so wenig es nöthig ist, weitläufige Treffübungen anzustellen. (Hier scheint H. Dr. Gräfe in einem Widerspruche mit sich zu sein, denn wie kann die Vorzeichnung vom Schüler erkannt werden, wenn er nicht die verschiedenen Tonarten kennt?) Selbst die Noten könnten nach seiner Ansicht zu Noth erlassen werden; doch will er das nicht anrathen. Das Singen nach dem Gehör soll, wie z. B. bei Harnisch, so auch bei ihm, stets die Hauptsache bleiben, und die Schüler sollen durch die Noten nur in den Stand kommen, im Allgemeinen zu wissen, ob und in welchem ungefähren Abstande ein Ton höher oder tiefer ist, als der vorhergehende. Das Choralsingen ist und bleibt in der Volksschule die Hauptsache.

Schreibunterricht. Der Zweck in diesem Gegenstande ist nicht die Erzielung einer schönen Handschrift (Kalligraphen brauchen unsere Volksschüler nicht zu werden); der Zweck ist erreicht, wenn die Schüler eine deutliche, kräftige, regelmäßige und gefällige Handschrift sich angeeignet haben und im Stande sind, sie mit Geläufigkeit darzustellen. Die deutsche Currentschrift ist und bleibt die Hauptsache, aber die lateinische Schrift ist nach Gräfe ebenfalls einzuüben. Auch er verlangt, wie andere Pädagogen, für den Schreibunterricht Vorübungen im Zeichnen der Grundbestandtheile der Buchstabenformen, der geraden Linie, des Winkels, des Bogens, der Schleife.

Gräfe nimmt für den Schreibunterricht in der Volksschule den Charakter der nachahmenden Uebung in Anspruch und will dieselbe mit praktischen Winken, mit Hinweisungen auf die Bestandtheile und Bildung, auf Lage, Stellung und Verbindung der Buchstabenformen unterstützt,

aber keine Schreibtheorie angewendet haben. Von der amerikanischen oder Carstair'schen Schreibmethode sagt er: Es sei mit ihr viel Spielerei und Marktschreierei getrieben worden, aber sie enthalte doch auch viel Brauchbares. Mehr Eingang in die Schulen habe das Taktschreiben oder die Zählmethode gefunden. Sie besteht darin, daß auf das gleichmäßige Zählen Eins, Zwei, wobei letzteres betont wird, die ganze Klasse taktmäßig schreibt, beim Wort Eins den Haarstrich oder Aufstrich, bei dem Worte Zwei den Grundstrich oder Abstrich zieht. Das Zählen, womit einzelne Schüler abwechseln, geht ununterbrochen fort, auch wenn ein Buchstabe oder Wort vollendet ist, die Schüler fangen aber stets bei Eins den Aufstrich an. Durch dieses Taktschreiben kommt Leben in die Klasse und das Schnellschreiben wird dadurch begünstigt. Dieses Taktschreiben, welches so recht eigentlich in die Mittelklasse gehört, wird von Gräfe empfohlen. Er neigt sich auch mehr auf die Seite derer, welche den Gebrauch von Hilfslinien verwerfen und will diese nur für den Elementarkursus gestatten.

Zeichnenunterricht. Von den verschiedenen Arten des Zeichnens gehören in den Volksschulunterricht nur das Zeichnen der Umrisse einfacher Gegenstände mit Bleistift oder schwarzer Kreide, aus freier Hand und mit Hilfe von Lineal und Zirkel. Alles Künstlichere, namentlich das Schattiren und Malen ist auszuschließen, aber auch das Zeichnen menschlicher Figuren und von Thieren.

Gräfe will das Freihandzeichnen und das Linealzeichnen in der Volksschule mit einander verbunden wissen; aber auch das perspektivische Zeichnen soll nach ihm in derselben geübt werden. Er nimmt, wie z. B. Harnisch, 3 Stufen des Zeichenunterrichts an: das Kopiren (Nachzeichnen, Zeichnen nach Musterblättern), das Naturzeichnen (Zeichnen nach wirklichen Gegenständen) und das Erfinden neuer Formen, welches letztere schwerlich in den Volksschulunterricht gezogen werden darf. Er ist nicht dafür, daß das Copiren als zu mechanisch gänzlich verworfen und das Zeichnen nach der Natur schon vom ersten Anfange an empfohlen werde; denn die Hand muß erst einige Festigkeit, das Auge einige Geübtheit in der Auffassung der räumlichen Größenverhältnisse und Formen erlangt haben, ehe wirkliche Gegenstände abgezeichnet werden können.

Die Vorübungen gehen im Allgemeinen von geradlinigen zu krummlinigen Figuren fort, und müssen schon in der Elementarklasse beginnen, wo sie sich auf das Zeichnen der geometrischen Elemente und Figuren erstrecken.

Leibesübungen. In Landschulen bedarf es geregelter Turnübungen eben so wenig, als in den Schulen kleiner Städte. Im Uebrigen hat Gräfe über diesen Gegenstand dieselben Ansichten wie Hergenröther.

Er sagt: „Im gewissen Sinne möchten freilich auch wir der Volksschule die Verpflichtung zuweisen, auf körperliche Uebung der Jugend

Bedacht zu nehmen, aber freilich in einem etwas andern Sinn als unsere heutigen Turn-Enthusiasten, die kaum von etwas Anderem reden, als von Turnen, und nicht weniger, als eine Erneuung alter Volkskraft, das Heil des Vaterlandes, ja das Heil der Welt davon erwarten.“ Er sagt nun, wie die Schulstuben beschaffen sein müssen, um der Gesundheit der Jugend nicht nachtheilig zu sein; er fordert zwischen den Unterrichtsstunden Pausen, in welchen die Schüler frische Luft genießen sollen; verlangt, daß dieselben nicht zu lange an die Schulstube, an den Arbeitstisch gefesselt und ihre Geisteskräfte nicht schon in zarter Kindheit auf eine Weise angespannt und abgehetzt werden, die auf Geist und Körper zerrüttend wirkt. „Aber“, spricht er, „da liegt's: das begreifen unsere Turn-Enthusiasten nicht. Erst strengen sie das Denkvermögen der Kinder auf widernatürliche Art an, sie spannen durch ihr Entwickelungsverfahren, ihre heuristische Methode, ihr Erfindenlassen den Geist auf die Folter, und um die Nachtheile, die daraus nothwendig entspringen müssen, abzuwehren, spannen sie auch den Körper durch harte Arbeit ab, foltern sie auch den Leib. Diese Kur ist ächt homöopathisch. Mag dies auch mehr auf Realschulen und Gymnasien passen, es gilt auch von manchen Volksschulen in größern Städten.“

Handarbeiten. Gräfe hat den Grundsatz, daß die Arbeit der Jugend während der Schulzeit das Lernen ist und daß körperliche Arbeit nicht zum Prinzip der Volksschule gemacht werden darf. Nur wo ein besonderes Bedürfniß vorliegt, vielleicht in Dörfern und in Armenschulen, mag eine besondere Arbeitsschule errichtet werden, in welcher die Knaben in Schnitz-, Flecht- und andern Arbeiten, die Mädchen aber in weiblichen Handarbeiten: Stricken, Nähen 2c. unterwiesen werden; aber Arbeit und geistiger Unterricht dürfen nicht so verbunden werden, daß beide in dieselbe Zeit fallen.

Gräfe handelt auch von einer pädagogischen Heilkunde, unter welcher er die Kenntniß und Fertigkeit versteht, welche zur Beseitignng von leiblichen und geistigen Fehlern der Schüler gehören.

Nachdem in den folgenden Abschnitten noch von der Schuleinrichtung, z. B. von der Klassifikation und Lokation der Schüler, vom Lehr- und Stundenplan, von Lehrmitteln, von der Aufnahme, Versetzung, Entlassung der Schüler 2c. gesprochen wird, ist zuletzt auch noch von der Bildung und äußeren Stellung des Volksschullehrers die Rede.

Zu bemerken ist, daß er für Land- und Bürgerschullehrer 2 verschiedene Seminare verlangt: „Denn, sagt er, „eine Bildungsanstalt für Landschullehrer muß einen Theil und den Abschluß der wissenschaftlichen Vorbildung in sich aufnehmen und die musikalische Ausbildung seiner

Zöglinge bedeutend weiter fortführen. Ein Seminar für Bürgerschullehrer kann dagegen die wissenschaftliche Vorbildung als abgeschlossen voraussetzen, und braucht für die musikalische Bildung bei weitem weniger zu thun. (Gr. glaubt nämlich: die Vorbildung des künftigen Landschullehrers soll und kann in jeder guten Schule erlangt werden, die des Bürgerschullehrers aber in höhern Bürger- oder Realschulen).

Die theoretisch pädagogische Bildung des Landschullehrers kann in etwas engern Grenzen eingeschlossen werden, die des Bürgerschullehrers dagegen muß sich etwas weiter ausdehnen. Auch die Beiden nöthige praktische Bildung ist verschieden. Für den Landschullehrer ist die Hauptsache, daß er sich zurechtfinden lernt in den Verhältnissen einer Schule mit einem einzigen Lehrer, während der Bürgerschullehrer den Unterricht in einer Schule mit mehreren Stufenklassen und Lehrern kennen lernen muß.

Bezüglich der Conferenzen als Mittel der Fortbildung fordert er, daß die Theilnahme an der Conferenz weder direkt, noch indirekt von oben her befohlen werde, daß also auch bei Zutheilung von Gratifikationen oder bei Beförderungen nicht die Theilnahme an der Conferenz und die rege Thätigkeit in derselben mit in die Wagschale falle, sondern nur das durch die Amtsthätigkeit erworbene Verdienst.

Die nur aus Rücksicht auf die Vorschriften und Wünsche der Schulbehörden entspringende Theilnahme ist der Tod jeder Conferenz. Leben kann nur hinein kommen, wenn Jeder, durch innere Neigung getrieben, ihr freiwillig Theilnahme widmet. Darauf, ob die Conferenz viele oder nur wenige Mitglieder zählt, kommt nichts an. Aber auch zahlreiche Theilnahme wird zuletzt nicht fehlen, wenn gleich zuerst nur Wenige im rechten Geiste zusammentreten. Er sagt:

„Da wir den Conferenzen nur dann Werth beilegen können, wenn sie als freie Vereine dastehen, so müssen wir auch fordern, daß der Vorsteher und Leiter derselben aus der freien Wahl der Mitglieder hervorgehe, und wir setzen voraus, daß hierbei nicht der Stand, sondern die Tüchtigkeit und Würdigkeit den Ausschlag gebe. Wir wollen ebensowenig den mit der Schule hinlänglich bekannten und von Liebe zum Volksschullehrstande erfüllten Geistlichen ausgeschlossen, noch dem Geistlichen eine Art Vorrecht zur Leitung der Conferenzen beigelegt sehen."

Im 3. Theile wird die Volksschule in Beziehung nach Außen dargestellt. Es ist also hier die Rede z. B. vom Verhältniß der Volksschule zur Kirche, zum Staate, zur Gemeinde, zu andern Schulen; ferner von der Schulverwaltung, Schulaufsicht und vom Schulrechte. Zuletzt findet

noch eine Darstellung der deutschen Volksschule in ihrer geschichtlichen Entwicklung statt.

Im Schlusse seines Werkes sagt Gräfe unter Anderm:

„Die Bedeutung der Zucht wird wieder lebhafter gefühlt. Sie wird gern dem Unterrichte die oberste Stelle lassen, wenn sie nur nicht mehr wie bisher gering geschätzt wird; sie wird sich dann aber auch wieder begeistigen."

„Der Unterricht strebt nach Vereinfachung. Möge diese aber in Beschränkung nicht der Schulbildung, sondern des Lehrstoffes in den einzelnen Schulgegenständen gesucht werden, so daß stets nur das Wesentliche in den Unterricht hereingezogen wird."

„Das maßlose Entwickeln von Innen heraus, womit so lange ein täuschendes Spiel getrieben worden, wird aufhören und es wird anerkannt werden, daß in der Schulerziehung der Jugend die Ausbildung von Außen (nur nicht mechanisches Anlernen) die Hauptsache ist und bleibt. Mit dem völligen Verlassen der blos formalen Bildung wird man den Schwerpunkt des Unterrichts wieder in die Bildung der Gesinnung und des Willens legen.

Wenn wir uns nicht täuschen, so werden die Geschichtsschreiber der Volksschule im künftigen Jahrhundert den Zeitraum von 1850 bis 1900 als den bezeichnen, wo die Entwicklung der Volksschule in jeder Beziehung sich vertieft oder doch zu vertiefen strebte. —"

D a s g e b e G o t t!

Schlußbemerkungen,

oder Angabe dessen, worin bezüglich des Elementar- und Volksschulunterrichtes die Ansichten der meisten Pädagogiker und Didaktiker harmoniren.

So verschieden die Ansichten sind, die sich im Laufe der Zeit auch auf dem Gebiete des Volksschulwesens erzeugt haben, so scheint man doch in folgenden Gedenständen einig zu sein.

Die Stimme fast aller Pädagogiker und Didaktiker vereinigen sich darin, daß der Volksschullehrer nicht bloß L e h r e r, sondern auch E r z i e h e r sein solle.

Die Zöglinge mit gewissen Kenntnissen und Fertigkeiten auszurüsten, und ihre V e r s t a n d e s k r ä f t e zu üben, begründet nur einen und zwar den minder wichtigen Theil des Volksschullehrer-Berufes; aber alle ihre Kräfte harmonisch zu bilden, ihren Sinn zu veredeln, ihr Gefühl zu reinigen, und ihren Willen für das Wahre und Gute zu gewinnen, den andern wichtigeren Theil desselben.

Für diesen höhern sittlichen Zweck muß nicht allein der Unterricht, sondern auch das Beispiel des Lehrers und die ganze Schuleinrichtung wirken.

In Ansehung des **Unterrichtsstoffes** sind alle Padagogiker einverstanden, daß der Zögling in der Volksschule vor Allem das Verhältniß kennen lernen soll, in welches sich Gott durch Jesum Christum zu dem Menschen gesetzt hat, um dadurch dessen wahre Bestimmung und Verhältniß zu erkennen, in welches er sich durch höhern Beistand zu Gott setzen soll; daß er ferner sein Verhältniß zu andern Menschen und die Bedingungen aufzufassen habe, unter welchen allein ein wahres menschliches Beisammenleben stattfinden kann, und ebenso eine seinem künftigen Stande entsprechende Kenntniß der Natur und des Menschen erhalten müsse, um sich dadurch vor Schaden und Unglück zu bewahren und sein Leben auf verschiedene Weise vervollkommnen und die Hindernisse, die in uns selbst gegen unsere höhere Bestimmung vorhanden sind, besiegen zu können.

Die Gegenstände also, welche die Volksschule zu lehren hat, sind: christliche Glaubens- und Pflichtenlehre, Gesang, Körper- und Seelenlehre, Kenntniß des Staates, worin der Schüler lebrt, Geschichte, Sprachlehre, Naturbeschreibung und Rechnen.

Alle stimmen darin überein, daß der Zweck des Volksschulunterrichts nicht darin bestehe, in den bezeichneten Gegenständen ein **bloßes** Wissen zu erzeugen, oder die Schüler zu **Vielwissern** zu bilden; denn was helfen dem Menschen die ausgebreitetsten Kenntnisse, wenn dadurch nur seine Selbstsucht gefördert wird? Was hilft es, wenn die Zöglinge der Volksschule alle Ereignisse der Geschichte, alle Produkte der Natur, alle Städte der Reiche anzugeben wissen und ihre Denkweise keine gute, sittliche ist? Der bezeichnete Unterrichtsstoff soll also vorzüglich zur Erzeugung einer guten Denkungsart, eines frommen Lebenssinnes benützt werden. Man soll den Schüler bei Betrachtung fremder Zustände auf sich zurückführen, damit in ihm ein lebendiges Mitgefühl gegen andere Geschöpfe erzeugt werde. Man soll ihn hinweisen auf die Schönheiten der Natur, damit er nicht gleichgültig an ihnen vorübergehe, sondern sich derselben freue; man soll ihn aufmerksam machen, auf die edlen Charaktere in der Geschichte, damit er dieselben achte und ehre und selbst edel denke und handle.

Damit hängt auch die Forderung zusammen, daß in dem Unterrichte stets die **religiöse Tendenz** festgehalten werde. Denn so spricht z. B. Denzel p. 259 seiner „Einleitung in die Elementar-Schulkunde" 1. Th. (2. Aufl.:) „Ein Ziel bleibt allem und jedem Elementarunterricht. Alle Kenntnisse und Fertigkeiten, zu welchen der Unterricht verhilft, sollen das Kind dahin bringen, daß es dereinst im Stande sei, seiner hohen, seiner sittlich-religiösen Bestimmung auf Erden zu leben und für dieselbe nach dem Maaße seiner ihm von Gott verliehenen Kräfte auf

der Stelle, auf welche es von Gott gesetzt wird, zu wirken. So müssen alle und jede Kenntnisse und Fertigkeiten mittelbar oder unmittelbar der Sittlichkeit und Religion dienen." — Und p. 297 jener Schrift heißt es: „Dieses Ziel soll am allerwenigsten der Elementarlehrer aus dem Auge verlieren, denn eben er soll den religiösen Sinn pflanzen, und seinen Schüler frühe fühlen lassen, wohin alles Wissen am Ende führen müsse, wenn es einen wahren Werth haben, und nicht ein todtes, unfruchtbares Wissen, oder ein bloßes Bruchstück, ohne Zusammenhang mit dem Höchsten aller wahren Bildung, bleiben solle. Alle Kenntniß des Aeusseren und des Menschenlebens soll schon durch den Elementar-Unterricht zu einer religiösen Ansicht der Dinge werden, und den Schüler zu einer religiösen Denk- und Empfindungs-Weise erheben. Alle Fertigkeiten erwerbe er sich, weil sie ihm mittelbar oder unmittelbar zur Erreichung seiner hohen Bestimmung nöthig sind, und eben darauf hat der Unterricht bei jedem Lehrgegenstande der Art Rücksicht zu nehmen.

Dieses Verhältniß zum Höchsten giebt aber dem Unterricht in allen Lehrfächern einen ganz eigenen Geist, und bestimmt das Materiale eben so sehr, als die Methode. Alles bekommt durch dieses Hinwirken auf Ein Ziel, Einheit und Zusammenhang, und der Elementarunterricht wird dadurch ein zusammenhängendes Ganzes."

Eine andere allgemeine Forderung der neueren Pädagogen ist, daß der Unterricht vom Konkreten zum Abstrakten, vom Besondern zum Allgemeinen, vom Einzelnen zum Ganzen fortschreiten solle, weil die Natur den Menschen in seinen Kenntnissen denselben Weg führt. Sie übt ihn zuerst in dem Einzelnen und Besonderen und läßt ihn daraus das Ganze und Allgemeine erkennen. Die Menschen hatten lange naturhistorische und physikalische Kenntnisse, ehe sie eine Wissenschaft der Naturgeschichte und Naturlehre hatten.

Dieser allgemeine historische Gang, den die Gottheit das Menschengeschlecht in der Erkenntniß führte, muß auch dem Kindesunterrichte zur Norm und zum Typus dienen. Die Kenntniß des Inhalts, der Materie, muß der Kenntniß der Form vorangehen, denn ohne jene wird diese hohl und leer.

Es kann kein wahrer Unterricht stattfinden, wenn dem in seiner Erkenntniß werdenden Menschen die Lehrgegenstände als schon geworden oder vollendet, d. i. in der Form vor die Seele gebracht werden, in welcher sie von den Menschen, die ihren Inhalt bereits aufgefaßt haben, der bequemen Uebersicht wegen, gebracht wurden. Denn da hier die systematische Uebersicht des Gegenstandes der Zweck ist, und das Einzelne nach diesem Hauptzweck eingereihet wird, so muß dieses in einer ganz andern Ordnung erscheinen, als es in der historischen Bildung des Ge-

genstandes der Fall ist und der natürlichen Entwicklung des Kindes entspricht. Manches, was für dieses das Höhere oder Fernere ist, erscheint in der systematischen Form als das Niedere oder Nähere, und so umgekehrt. An eine Vorbereitung der Erkenntniße, an eine selbstthätige Erwerbung derselben von Seiten des Schülers ist hier nicht zu denken.

Deswegen muß auch der Unterricht von der Anschauung ausgehen, wie schon Amos Comenius dunkel fühlte und in dem **Orbis pictus** zu verwirklichen suchte, wie Pestalozzi zur klaren Erkenntniß brachte, und in letzter Zeit durch Beneke, den großen Psychologen, von Neuem ins Gedächtniß gerufen wurde.

Soll aber der Unterricht von der Anschauung ausgehen, so muß der Anfang desselben mit den Gegenständen der nächsten Umgebung geschehen, weil nur diese aus unmittelbarer Anschauung kennen gelernt werden können.

Eine Folge des vorhin genannten Grundsatzes ist also auch der, von der nähern Umgebung zu der fernern, von engeren Kreisen zu weiteren fortzuschreiten. Durch die Kenntniß der nächstliegenden Gegenstände hat man das Mittel, die entfernten gründlich kennen zu lernen, indem diese auf jene zurückgebracht und durch Vergleich mit diesen erklärt werden können.

Bezüglich der Unterrichtsstufen scheint man im Wesentlichen darin zu harmoniren, daß man den Anschauungskursus, den Begriffskursus (bei Denzel Einprägungs- oder Gedächtnißkursus) und den Urtheils- oder Verstandeskursus als die Hauptstufen des Unterrichts betrachtet. Daß dieser Stufengang mit der natürlichen Entwickelung des menschlichen Geistes harmonirt, ist außer Zweifel, denn derselbe äußert sich zuerst im Anschauen der Gegenstände überhaupt (in ihrer Totalität), dann im Auffassen ihrer Merkmale (Partialität). Er vergleicht und unterscheidet die Dinge; stellt zusammen, was zusammen gehört; trennt, was unterschieden ist; bildet allgemeine Vorstellungen und Begriffe; stellt auch diese wieder unter verschiedenen Gesichtspunkten zusammen: urtheilt und schließt.

Allgemein werden darum die Zöglinge der Volksschule, welche die Kinder vom 6. bis 12. und 13. Lebensjahere enthält, in 3 Hauptklassen, jede zu 2 Abtheilungen gebracht und der ganze Unterrichtsstoff für diese Anstalt auf 6 Schülerklassen vertheilt. Eben so ist man darin einig, daß der Unterricht in jedem Gegenstande stetig fortschreiten soll, damit der nachfolgende durch den vorhergehenden vorbereitet und gleichsam als Folgerung von jenem aufgefaßt werden kann.

Nur auf diese Weise kann das Fortschreiten der Schüler in den Kenntnissen erleichtert und befördert und Klarheit in den Unterricht gebracht werden.

Damit wird aber nicht gesagt, daß alle Erkenntnisse schon in dem Kinde als schlummernd vorausgesetzt werden, die der Lehrer nur zu wecken, und hie und da zu erweitern habe. Man ist vielmehr überzeugt, daß viele Kenntnisse, z. B. in der Geschichte und Geographie, so wie alle Mysterien der Religion nicht aus dem Innern des Menschen entwickelt werden können, sondern von Außen gegeben werden müssen.

Bezüglich der Unterrichtsformen kommt man darin überein, daß in der Volksschule nicht allein die katechetische, am wenigsten die sokratische Unterrichtsweise allein gebraucht werden kann, sondern daß neben derselben auch die vor- und nachsprechende, die akroamatische und heuristische Form angewendet werden muß. (Vergleiche hieüber die Artikel: Schwarz, Niemeyer, Denzel, Zeller, Zerrenner, Harnisch, Diesterweg, Gräfe!)

Auch darin vereinigen sich alle bessern Pädagogen, daß formale und materiale Bildung im Unterrichte vereinigt sein sollen.

In Diesterwegs Wegweiser heißt es p. 182: „der formale Unterricht hat für sich keine Realität; alles Unterrichten geschieht an einem Stoffe, und dieser Stoff, soll tüchtig erlernt werden, und wenn dieses geschieht, so ist der Unterricht formal, natürlich auch material, weil eben der Stoff gelernt wird, was aber mehr ist, als: mit dem Gedächtniß äußerlich aufgefaßt wird."

Von Graser war schon früher gegen die vermeinte rein formale Bildung gesprochen worden, wie Div. II. Th. p. 63—68 zu ersehen ist und wo es am Ende heißt: „Die Kenntniß seines Berufes, die Tüchtigkeit in der Erfüllung seiner Bedingungen, der Eifer in der Vervollkommnung seiner Selbst für diese Zwecke aus den höheren Ansichten der Religion, das ist wahre und verhältnißmäßig höhere Bildung, und diese kann durch keine Denkübungen erzielt werden, wenn sie nicht das Objekt der Lebenskenntniß zu ihrem Stoffe nehmen; sondern dazu gehört eine klare Ansicht von den Dingen und ihren Beziehungen zum Leben, eine klare Kenntniß seiner Selbst und eine erhöhte, dem Göttlichen zugewandte Einbildungskraft."

Graser hatte also über diesen Gegenstand schon früher die Ansicht ausgesprochen, der man sich gegenwärtig allgemein zuneigt.

Durchgängig wird auch gefordert, daß der Schulunterricht die Seelenkräfte gleichmäßig oder harmonisch in Anspruch nehme. Ein Mensch, in welchem bloß der Verstand gebildet ist, wird sich bloß nach den Regeln der Klugheit bestimmen und der Selbstsucht fröhnen. Der Lehrer soll also überall, wo sich Gelegenheit darbietet, die edlen Gefühle der Liebe und Dankbarkeit, des Gehorsams und Vertrauens, der Theilnahme, Gefälligkeit und Dienstfertigkeit, der Uneigennützigkeit und aufopfernden Bruderliebe in dem Kinderherzen anregen. Denn „nicht verloren sind die Hoffnungen, Rührungen, Freuden und Schmerzen des

kindlichen Herzens, welche das Wort des Lehrers hervorzulocken weiß. Es wird sich daraus vielleicht ein Charakter entwickeln, treu, aufopfernd, liebevoll, fromm, der sich den Verstrickungen der Selbstsucht entreißt." Die Gegenstände, welche sich besonders zur Gemüths- und Gefühlsbildung eignen, sind: Religions- und Pflichtenlehre, Natur- und Menschenkunde und Geschichte.

Eben so anerkannt ist die Forderung, daß der Unterricht für das Leben sein soll.

Seit Basedow und Rochow hat der Volksschulunterricht fast überall eine praktische Beziehung erhalten. Er wurde zu diesem Behufe sowohl in quantitativer, als qualitativer Beziehung anders gestaltet. Man nahm nicht nur mehr Gegenstände in den Volksschulunterricht auf, z. B. Kopfrechnen, Briefschreiben, Naturkunde, Geographie; sondern man hat auch den Unterricht in formaler Beziehung mehr nach den Verhältnissen des Lebens eingerichtet. Derjenige Pädagog aber, der diesen Grundsatz am weitesten ausdehnte, war Graser. Er faßte den Begriff „Leben" im tiefsten Sinne auf, machte ihn zur Grundlage eines ganzen Erziehungs- und Unterrichtssystems und deduzirte daraus alle Theile der Pädagogik und Didaktik. (S. oben p. 220.) Im Praktischen begnügte er sich nicht damit, daß die einzelnen Kenntnisse auf das Leben bezogen werden sollten, sondern er wollte auf dasselbe den ganzen Unterricht gegründet und die Idee des Lebens zum Ausgang und Zielpunkt alles Unterrichts gemacht wissen. Da das menschliche Leben außer dem Staate nicht gedacht werden kann, so erhob er das staatliche Element zum leitenden Moment und suchte den Unterricht in den übrigen Gegenständen auf allen Stufen nach demselben zu bestimmen.

Diese Idee Grasers hat man aber in der Folge ganz fallen lassen; ob mit Recht? möchte zu bezweifeln sein.*)

---

*) Wenn auch die Bestimmung der Lehrgegenstände nach dem bezeichneten Moment als unzweckmäßig erkannt wird, weil dadurch viel Zwang in den Unterricht gebracht wird, so hätte man doch die Belehrung über das bürgerliche Leben, wie dieselbe von Graser überhaupt bezeichnet worden war, nicht aufgeben sollen. Denn nicht ohne Grund behauptet man, daß das, was dem Menschen in der Jugend eingeprägt wird, am längsten in ihm bleibt und am stärksten auf ihn einwirkt. Man lasse die Jugend das Bedürfniß einer geordneten Staatsgemeinschaft von Stufe zu Stufe erkennen; mache sie mit mit den Pflichten, die man in derselben zu erfüllen hat, bekannt; veranschauliche, wie derjenige, welcher dieser Ordnung entgegenhandelt, nicht bloß an sich selbst, sondern auch am Ganzen und an Gott sich versündiget und präge ihr das Alles durch Beispiele und Sentenzen recht tief zum ferneren Behalten ein: so werden die nützlichen Folgen dieses Unterrichtes in kurzer Zeit zu erkennen sein.

Deßwegen sollten die Behörden selbst diesen Unterricht fördern, wie schon oben p. 237 erinnert wurde.

Was die Behandlung einzelner Lehrgegenstände betrifft, so scheint man sich z. B. bezüglich des Religionsunterrichts, so sehr man auch über den Gang, den der Unterricht in diesem Gegenstande zu nehmen hat, differirt, immer mehr darin zu vereinigen, daß alle künstlichen Gänge und Entwickelungen in diesem Unterrichte entfernen gehalten werden müssen. Ohne besondere Vorbereitung soll das Kind bald nach seinem Eintritte in der Schule über Gott, den Vater aller Menschen, und über seine Eigenschaften 2c. auf einfache, kindliche Weise belehrt werden, welche Belehrungen seinem Gedächtnisse in passenden Liederversen und Sprüchen einzuprägen sind. Darauf soll ihm mitgetheilt werden, daß der liebe

---

Man merke also nicht auf das Gerede derer, die da sagen: wie die Angelegenheiten des öffentlichen Lebens überhaupt für Kinder kein Interesse haben, weil sie ihrem Entwickelungsgrade zu ferne liegen, so kann auch ein Unterricht, welcher von der Verfassung und Einrichtung des Staates handelt, kein zweckmäßiger Kindesunterricht genannt werden. Er wird von ihnen nicht begriffen, und kann sogar in ihnen allerlei Irrthümer und Mißverständnisse erzeugen. Die Unrichtigkeit dieses Urtheils wird Jeder leicht erkennen. Daß der Mensch nur in geordneter Gesellschaft leben kann, daß jede solche Gesellschaft einen Vorstand haben müsse, der ihr Wohl befördert und sie vertritt, daß die Mitglieder dieser Gesellschaft Pflichten gegen einander zu erfüllen haben, deren Uebertretung Strafe erfordert, kann gewiß auch von einem Kinde erkannt und begriffen werden, besonders wenn der Gegenstand durch Erzählungen und Beispiele veranschaulicht wird. Man kann dies um so weniger bezweifeln, da dabei von den nächstliegenden Verhältnissen, nämlich von denen der Familie ausgegangen und zu den ferner liegenden der Gemeinde und des Staats fortgeschritten wird. Wie das Kind die Leistungen, die in einer Gemeinde von den Einzelnen in Beziehung auf Sicherheit und Wohlfahrt nöthig sind, zu erkennen vermag, so kann dasselbe auch bezüglich eines größeren Ganzen von ihm geschehen. Wie herrlich kann dabei dem Verständnisse durch zweckmäßige Erzählungen zu Hilfe gekommen werden! Erzählungen, Geschichten sind ja für Kinder ein so angenehmes Gericht, welches in der gegenwärtigen Zeit in so reichem Maaße auf die Schultafel gebracht wird. Wähle man doch einmal zum Stoffe desselben das Familien- und staatliche Leben, das Verhältniß, in welchem die Menschen auf den verschiedenen Stufen des Staates zu einander stehen, wahrlich auf diese Weise möchten die Erzählungen einen größern Nutzen für das wirkliche Leben gewähren, als bisher. Nicht raisonirt soll über Staatsverfassung und Staatseinrichtung werden, denn „alle einseitige Aufklärung über Staat und Staatsverfassung führt zum Verderben", sagt Graser selbst, sondern die Wohlthat des Staates und die Pflichten gegen denselben sollen der Kindesseele in einfacher und gemüthlicher Weise vorgehalten werden. Wenn man sagt, die Kraft der Kinder sei für solchen Unterricht noch noch zu schwach; so ist zu erwiedern, daß ja auch im Religionsunterrichte von den Pflichten der Unterthanen gegen die Obrigkeit gesprochen werden soll. Obgleich hiezu keine Vorbereitung stattfindet, so hat man doch nie den Einwurf gehört, daß dieser Gegenstand dem Kindesalter zu fern und für den Kindesunterricht ungeeignet wäre. (Vergl. oben 497 und 498.)

Gott sich uns bekannt gemacht hat; die Geschichte der heiligen Offenbarung soll beginnen. Ohne Widerspruch bekennt man, daß der Religionsunterricht in der Schule eine doppelte Seite habe, die historische und die dogmatische, welche beide neben einander gleichmäßig zu pflegen sind. Eben so erkennt man immer allgemeiner, daß man im Religionsunterrichte auf keine künstliche methodische Behandlung zu sinnen habe, sondern der göttlichen Wahrheit zutrauen dürfe, daß sie von selbst die nöthige Wirkung im kindlichen Herzen haben werde, wenn sie mit einem glaubensvollen Gemüthe vorgetragen wird. In keinem Gegenstande soll und kann die sokratische Methode weniger angewendet werden, als in der Religionslehre, weil durch diese Unterrichtsform die Religion zur Sache des Verstandes gemacht und das Gefühl getödtet wird. Zweckmäßiger wird das Verfahren anerkannt, daß man die vorliegenden Wahrheiten mit einigen Fragen verdeutlicht, ihre Wichtigkeit und Anwendung im Leben zeigt, sie durch passende Beispiele veranschaulicht und mit Sprüchen aus der heiligen Schrift belegt. Die Religionswahrheiten sind in der Tiefe des menschlichen Herzens begründet. Damit der Mensch sich derselben bewußt werde, so brauchen sie nur einfach ausgesprochen zu werden, und der Mensch gibt sich solchem Ausspruche willig hin. Hat der Ausspruch göttliche Bedeutung, so wirkt derselbe weit mehr, als die weitläufigsten Erörterungen, welche vom menschlichen Verstande darüber gemacht werden. Ein einziger Bibelspruch wirkt mehr, als hundert Phrasen, die in wortreichen Katechisationen gelernt werden.

In Beziehung auf den Sprachunterricht sieht man immer mehr ein, daß der theoretische Unterricht in der Volkschule abgekürzt und mehr mit den praktischen Uebungen verbunden werden müsse, der praktische Unterricht also darin die Hauptsache sein solle. Auch scheint die Ueberzeugung immer allgemeiner zu werden, daß es nicht gut sei, wenn man die Schüler so lang im Schreiben einzelner Sätze aufhält, daß man besser thue, wenn man sie, sobald ihnen eine gewisse Fertigkeit im Diktando- und Richtigschreiben angeeignet ist, zum Fertigen kleiner Beschreibungen und Erzählungen anführt, diese zuerst nach ihrem Inhalt mit ihnen bespricht, dann im Zusammenhange mündlich vortragen und hernach schriftlich darstellen läßt. Auch ist man allgemein damit einverstanden, daß der Sprachunterricht und die Uebungen in den Aufsätzen als Mittel dienen sollen, den Unterricht in den übrigen Gegenständen, z. B. in der Naturbeschreibung, Naturlehre, Geschichte ꝛc zu wiederholen, daß dieser Unterricht überhaupt als Mittelpunkt des ganzen Unterrichts betrachtet werden muß, weil die Sprache der Wiederschein und der Spiegel des gesammten menschlichen Innern ist.

Die Geschichte soll nicht dazu dienen, das Gedächtniß mit Namen und Zahlen auszurüsten, oder den Verstand durch Auffassung des Zusam-

menhangs, in welchem die Begebenheiten als Ursache und Wirkung zu einander stehen, zu üben, denn dazu reichen schon die Kräfte der Elementarschüler nicht hin, sondern seine nächste Bestimmung ist Veredlung des Gefühls, Bildung des Gemüths durch Darstellung merkwürdiger Personen in den verschiedenen Lagen des Lebens. An diese einzelnen Erzählungen sollen sich sodann die nöthigen allgemeinen Belehrungen anknüpfen, um einen gewissen Zusammenhang in die historische Kenntniß zu bringen. Auch soll der Geschichtsunterricht in der Elementarschule zuerst den Weg vom Nahen zum Fernen und zuletzt vom Fernen zum Nahen einschlagen.

Dasselbe hat in der Geographie und Naturbschreibung zu geschehen. In geographischer Hinsicht ist der Schüler vor Allem dahin zu bringen, daß er die Landkarten verstehen und benützen lernt. Er muß also zuerst angeleitet werden, im Raume sich zu orientiren, hernach vom Orts-, Gerichts- und Regierungsbezirke eine Karte zu entwerfen, die vorgelegte Karte vom engern und weitern Vaterlande zu erklären und von Deutschland aus auch von den übrigen Ländern und Theilen der Erde eine allgemeine Kenntniß sich zu verschaffen. Dabei soll der Schüler immer angehalten werden, von der Lage eines Landes auf seine klimatischen Verhältnisse und seine Produkte zu schließen.

Der erste Unterricht in der Naturbeschreibung fällt mit den Anschauungsübungen zusammen; die Naturprodukte werden dann verglichen, geordnet und in ihrem Verhältnisse zum menschlichen Leben aufgefaßt.

Die Naturlehre beschränkt sich in den Volksschulen auf die nächstliegenden Erscheinungen und sucht dieselben durch Betrachtungen und Erfahrungen, die der Schüler an den Dingen des gewöhnlichen Lebens macht, zu erklären.

Im Rechnen soll nach den Ansichten aller Methodiker durch Uebung der 4 Species in dem Zahlenraum von 1 — 10 eine Basis für die folgenden Operationen gewonnen werden. Dieselben Uebungen, welche im ersten Zahlenraume vorgenommen werden, finden auch in den Zahlenkreisen von 10—20, von 20—100, von 100—1000 statt. Immer sollen die Operationen in den zusammengesetzteren oder größeren Zahlen auf die in den einfacheren oder kleineren Zahlen zurückgebracht und dabei das Zehnersystem und das Gesetz der Veranschaulichung festgehalten werden. Sobald die Kinder eine Uebung mit reinen Zahlvorstellungen erhalten haben, folgt der Gebrauch der Ziffer. Kopf- und Tafelrechnen, Denk- und Zifferrechnungen sind auf allen Stufen mit einander verbunden. Ueberall soll die Entwickelung der Sache, die richtige Erkenntniß als das Erste, die Uebung und Anwendung als das Zweite erscheinen.

Im Singen soll an einem vorgesungenen Kinderliedchen Veranlassung genommen werden, die ersten Uebungen im Unterscheiden und Angeben einzelner Töne vorzunehmen. Daran soll sich neben der Ein-

übung schöner Kinderlieder die Uebung der diatonischen Durtonleiter anreihen. Vorgesungene Lieder werden in ihre Theile und Töne aufgelöst, diese in ihrem Verhältnisse, in ihrer Höhe und Tiefe betrachtet und durch Zeichen (Ziffern und Noten) dargestellt. Nachdem die Schüler ganze und halbe Töne kennen gelernt und zu diesem Behufe die sogenannte chromatische Tonleiter aufgefaßt haben, wird die diatonische Tonleiter nach ihrem Inhalte, d. i. nach der Größe ihrer Interralle betrachtet und darauf die Kenntniß einiger leichterer Tonarten gegründet. Das Theoretische, dessen es in diesem Gegenstande für die Volksschule nur sehr wenig gibt, soll man an die praktischen Uebungen anlehnen; auch sollen die 3 Theile, welche der Gesangunterricht enthält, die Rhythmik, Melodik und Dynamik nicht getrennt, sondern in Verbindung behandelt werden.

Druck von Theodor Burger in Bayreuth.

Ludwig, Johann Lorenz,

Grundsätze und Lehren vorzüglicher Pädagogiker von Locke an bis auf die gegenwärtige Zeit nach ihrem Wesen u. Verhältnisse, zur Förderung gründl. Kenntniß d. Pädagogik f. Erzieher u. Lehrer in Kirche u. Schule dargest
Bd.: 1

Bayreuth 1853 - 57